



UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA



Relatório final de Estágio realizado na Escola Básica e Secundária de Gama Barros,
com vista à obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos
Básico e Secundário

Orientador: Professor Doutor Nuno Miguel da Silva Januário

Júri:

Presidente

Doutor António José Mendes Rodrigues, professor auxiliar da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa.

Vogais

Doutor Nuno Miguel da Silva Januário, professor auxiliar da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa;

Mestre José Pedro de Abreu Ribeiro, especialista de mérito em Ensino da Educação Física no Ensino Básico e Secundário da Escola Secundária Gama Barros.

Tiago Samuel Frade Dias Gonçalves

2016



UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA



Relatório final de Estágio realizado na Escola Básica e Secundária de Gama Barros,
com vista à obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos
Básico e Secundário

Este relatório foi produzido com base na experiência do Estágio Pedagógico em Educação
Física desenvolvido na Escola Básica e Secundária de Gama Barros, sob a supervisão de Prof.
Dr. Nuno Januário e de Mestre José Pedro Ribeiro, no ano letivo de 2015/2016.

Tiago Samuel Frade Dias Gonçalves

2016

Agradecimentos

Aos meus pais e ao meu irmão pelo apoio incondicional e por serem, todos os dias a minha inspiração.

Aos meus avôs, às minhas avós, aos meus tios, às minhas tias, à Liliana e aos meus primos, pelos laços eternos que nos ligam.

Ao João e ao Jonathan, pela irmandade, amizade, cooperação e entreaajuda.

A todos os meus atletas e encarregados de educação, pela contribuição diária na construção de um melhor treinador e professor, em especial ao Bruno, António, Bruno, João, Gonçalo, Diogo, Gonçalo, Duarte, Rodrigo, Tiago, Henrique, Duarte, Cláudio, Leandro, Martim e Lourenço por se terem tornado o suporte emocional e motivacional num ano difícil e vencedor.

Aos Professores, Nuno Januário, José Pedro Ribeiro, Sandra Lobo, Maria João Vale, António Garcia, Luís Bentes, Ana Sofia Afonso e Mané, pela orientação e coadjuvação.

Aos meus alunos, pelo reconhecimento e pelo excelente ano de estágio que me proporcionaram.

Ao André, ao Pedro, à Ana, ao Tomás, ao Diogo, ao João, ao Nuno, ao Rafael, ao André, ao Ricardo, ao Miguel e à Sara, pela eterna amizade que nos liga.

À Sofia, ao Simão, ao Basílio e à Madalena, pelo apoio, amizade e conhecimento ao longo do meu percurso na FMH.

Aos Professores, Adilson Marques, Ana Quitério, João Martins, Jorge Infante, Maria João Martins, Maria João Valamatos, Pedro Gasparinho, Pedro Passos e Vítor Ferreira, pelo exemplo, pela postura, pelos valores, pelas aprendizagens e pela amizade.

Resumo

O meu processo de gestão e organização do processo ensino-aprendizagem revelou ser um ciclo de decisões, que torna dependentes as dimensões de planear, conduzir e avaliar. Sustentado na avaliação formativa e no bom clima relacional, o processo ensino-aprendizagem revelou-se profícuo no desenvolvimento dos alunos. O ano de estágio na Escola Básica e Secundária Gama Barros enriqueceu as minhas competências, por se alastrar a áreas nunca antes pensadas e dominadas. A coadjuvação num núcleo de Dança e a interação com populações especiais valorizou o contexto escolhido em Junho de 2015. Este contexto apresenta indicadores socioeconómicos que despertou o interesse em estudar o fenómeno do Bullying nesta escola. Os resultados apresentados, ainda que abaixo dos resultados nacionais apresentados pela UNICEF e pelo Health Behaviour School-aged Children, são alarmantes por afetarem cerca de 270 dentro da população de 1426 alunos. No âmbito da relação com a comunidade, é enaltecida a coadjuvação da direção de turma, a participação e organização de visitas de estudos, assim como a dinamização de atividades para o agrupamento de escolas.

Palavras-chave: Educação Física, processo ensino-aprendizagem, sinergia, ciclo de decisões, avaliação formativa, feedback, aprendizagens significativas, clima relacional, diferenciação e inclusão.

Abstract

My management and organization of the teaching-learning process have revealed to be a decisions cycle, which turns dependents the dimensions of planning, leading and evaluate. Supported on formative assessment and good relationship climate, the reaching-learning process proved fruitful on the development of students. The internship enriched my skills because it spread to new areas. The assistance to a core dance and the interaction with special populations valued the context chosen in June of 2015. This context presents socioeconomic indicators that sparked interest in studying the phenomenon of bullying in this school. The results presented, although below the national results presented by UNICEF and the Health Behaviour School-aged Children, are alarming to affect about 270 within the population of 1426 students. In the context of the relationship with the community is uplifted the assistance of the class management, participation and organization of extern visits, as well as the promotion of activities for the group of schools.

Key-words: Physical Education, teaching-learning process, synergy, decisions cycle, formative assessment, feedback, meaningful learning, relational climate, differentiation and inclusion.

Índice Geral

Índice Geral	I
Índice de Figuras	II
Índice de Tabelas	III
Legenda de Abreviaturas	IV
Introdução.....	1
Contextualização	2
A Escola.....	2
O Grupo de Educação Física	3
O Núcleo de Estágio	4
Alunos	5
A Turma	6
Processo Ensino-Aprendizagem: A Sinergia entre planejar, conduzir e avaliar – Área 17	
Avaliação Inicial	10
Enquadramento Teórico	10
Operacionalização	11
Atividades Físicas e Desportivas	11
Aptidão Física e Conhecimentos	14
Plano Anual de Turma	15
O Desenrolar do Processo Ensino-Aprendizagem.....	17
Professor a Tempo Inteiro	45
O Bullying na Gama Barros – Área 2	48
Balanço Final	50
Por caminhos nunca antes dançados - Área 3.....	54
Participação na coadjuvação de um núcleo de Desporto Escolar.....	54
Balanço da Participação na Coadjuvação de um núcleo de Desporto Escolar.....	56
Conceção, implementação e avaliação de uma ação de intervenção.....	57
Balanço da Conceção, implementação e avaliação de uma ação de intervenção	59
Entre a Direção de Turma e os Saltos por Portugal – Área 4.....	62
Balanço da Relação com a Comunidade	65
Conclusão.....	66
Referências Bibliográficas	68

Índice de Figuras

Figura 1 – Modelo Heurístico de Análise do Processo Ensino-Aprendizagem.	9
Figura 2 – Lógica de planeamento das competências dos alunos, projetadas após a AI.	18
Figura 3 – Dados Totais relativos à % de vítimas do estudo realizado pela UNICEF (2014), pelo HBSC (2014) e pelo NE na Gama Barros.	52
Figura 4 – Dados relativos à % de vítimas contempladas no tópico de “provocados várias vezes por semana” do estudo do HBSC (2014) e do estudo do NE na Gama Barros.	52
Figura 5 – Esquema da Teoria da Sobreposição das Esferas de Influência de Epstein.	62
Figura 6 – Modelo Conceptual do contributo do DT na relação escola-família (Alho, 2007).	64

Índice de Tabelas

Tabela 1 – documento orientador da avaliação dos alunos na disciplina de EF; matéria de basquetebol, competências do nível introdutório; 1º período.	37
Tabela 2 – documento orientador da avaliação dos alunos na disciplina de EF; matéria de basquetebol, competências do nível introdutório; 2º período.	38
Tabela 3 – documento orientador da avaliação dos alunos na disciplina de EF; matéria de basquetebol, competências do nível elementar; 1º período.	39
Tabela 4 – Pontuação atribuída à matéria de Basquetebol, para cada aluno, no 1º período face ao nível de desempenho alcançado por cada um.	40
Tabela 5 – Somatório das pontuações das várias matérias lecionadas na área de Atividades Físicas e Desportivas, para cada aluno no 1º período. Correspondência de nota (parcial) em função do somatório de pontos obtidos.	40
Tabela 6 – Tabela de conversão por ano de escolaridade (ensino secundário), entre o somatório de pontos obtidos e a respetiva nota.	41
Tabela 7 – Nota (final) da avaliação sumativa de cada aluno no 1º período, em função dos parciais obtidos em cada uma das áreas de extensão da disciplina e das atitudes e valores.	41
Tabela 8 – Referências de sucesso e Critérios de classificação em EF – avaliação sumativa.	42

Legenda de Abreviaturas

EBSGB – Escola Básica e Secundária de Gama Barros;

EF – Educação Física;

NE – Núcleo de Estágio;

GDEF – Grupo de Educação Física;

DT – Diretor de Turma;

PEA – Processo Ensino-Aprendizagem;

AI – Avaliação Inicial;

PAI – Protocolo de Avaliação Inicial;

JDC – Jogos Desportivos Coletivos;

PAT – Plano Anual de Turma;

UE – Unidade de Ensino;

PNEF – Programa Nacional de Educação Física

NI – Não Introdutório;

PI – Parte Introdutório;

I – Introdutório;

PE – Parte Elementar;

E – Elementar;

PA – Parte Avançado;

A – Avançado.

Introdução

O Estágio Pedagógico representa a derradeira etapa na formação de um futuro professor de Educação Física. Tem como valência proporcionar a aplicação dos conhecimentos e competências adquiridas ao longo de toda a formação inicial.

O Decreto-Lei nº 240/2001 e o Decreto Regulamentar nº2/2008 definem “os perfis de competência do professor exigidos para o desempenho de funções docentes nas dimensões profissional e ética, de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, de participação na escola e de relação com a comunidade e de desenvolvimento profissional ao longo da vida.”. Assim este relatório incidirá sobre as áreas de formação do estágio pedagógico: Gestão e Organização do Processo Ensino-Aprendizagem; Investigação e Inovação Pedagógica; Participação na Escola; Relação com a Comunidade. Este tem como objetivo descrever, justificar e refletir acerca das práticas realizadas nas diversas áreas.

O presente relatório tentará analisar:

Ao nível da Gestão e Organização do Processo Ensino-Aprendizagem - a interação entre os processos de planeamento, condução e avaliação do ensino;

Ao nível da Investigação e Inovação Pedagógica - o Bullying na Gama Barros e consequentes resultados do estudo;

Ao nível da Participação na Escola - a coadjuvação no núcleo de Desporto Escolar de Dança e a elaboração da ação de intervenção de Boccia e Slalom em Cadeira de Rodas;

Ao nível da Relação com a Comunidade - a coadjuvação na Direção de Turma, o balanço de visitas de estudo e a elaboração da atividade para os alunos do Jardim de Infância.

“os professores eficazes não só fazem com que os alunos se sintam bem com a escola e com a aprendizagem, como também fazem com que o seu trabalho origine um maior sucesso escolar”

Herdeiro & Silva (2008)

Contextualização

Neste capítulo será feita uma apresentação da escola onde realizei o estágio pedagógico, assim como o agrupamento em que está inserida, o grupo de Educação Física, os alunos da escola e a turma à qual lecionei aulas. Este tem como principal objetivo fazer jus ao seu título, de forma a contextualizar os leitores do âmbito em que se realizou o estágio.

A Escola

O Agrupamento de Escolas D. Maria II, fundado a 28 de Junho de 2012, integra cinco escolas: Escola Básica e Secundária de Gama Barros (escola sede), Escola Básica Ribeiro de Carvalho, Escola Básica n.º 1 do Cacém, Escola Básica n.º 2 do Cacém e Escola Básica /Jardim de Infância de Vale Mourão. As missões perseguidas pela escola, mencionadas no Projeto Educativo de Agrupamento (2013) são: desenvolver a educação dos alunos para a cidadania e prepará-los para a vida ativa; melhorar o sucesso escolar; consolidar uma política ativa de inclusão sócio escolar; desenvolver hábitos saudáveis, consolidar uma cultura ambiental e promover comportamentos de segurança; promover a interação entre as escolas do agrupamento e a comunidade envolvente. Estas corroboram o "ethos" da Escola defendido por Perrenould (1995): A Escola é um espaço de emancipação, que promove a aquisição de saberes e competências, que enriquecem as vidas dos jovens, e promove experiências que libertam os indivíduos de dependências sociais, culturais e físicas.

A Escola Básica e Secundária de Gama Barros (EBSGB) situa-se na Rua da Esperança localizada na União das Freguesias do Cacém e S. Marcos, que compõem por sua vez a cidade de Agualva-Cacém. Em termos administrativos, a cidade pertence ao concelho de Sintra. O contexto socioeconómico em que a escola se insere é médio-baixo face à dinâmica urbana, demográfica, social e económica existente nas freguesias referidas. A escola é constituída por 1426 alunos, na sua maioria de origem portuguesa, mas com uma percentagem significativa de alunos descendentes dos PALOP e do leste europeu.

Em 2015/2016, a oferta educativa da escola foi diversificada e incluiu, no regime diurno, o 2.º ciclo do ensino básico (EB), o 3.º ciclo do EB, cursos de educação e formação (CEF) de tipo 2/nível 2 (Eletricidade de Instalações e Assistente de Ação Educativa) e de tipo 3/nível 2 (Empregado Comercial). No ensino secundário (ES), incluiu os cursos científico-humanísticos (Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas, Línguas e Humanidades e Artes Visuais) e cursos profissionais

(Técnico de Gestão, Técnico de Informática de Gestão, Técnico Auxiliar de Saúde, Técnico de Marketing e Técnico de Apoio à Gestão Desportiva). No ensino noturno foram disponibilizados cursos de educação e formação de adultos (EFA) de nível básico B3 Escolar, cursos EFA de nível secundário NS Escolar e de Dupla Certificação - Técnico de Logística, Técnico de Contabilidade e Gestão, Técnico de Informática de Sistemas e Técnico de Eletricidade de Instalações e, ainda, Português para Falantes de Outras Línguas, curso destinado ao ensino do português a cidadãos estrangeiros.

A escola é constituída por oito pavilhões. Seis deles (pavilhões A, B, C, D, E e ginnodesportivo) encontram-se vocacionados prioritariamente para atividades letivas, num total de 49 salas de aula específicas e não específicas, com capacidades diferenciadas. Os outros dois destinam-se, sobretudo, à prestação de serviços: no pavilhão H, encontram-se a Biblioteca Escolar/Centro de Recursos Educativos (BE/CRE), a sala de diretores de turma, o gabinete da Comissão de Apoio às Questões Disciplinares (CAQD) e a sala dos professores. Neste concentram-se ainda os serviços ligados às áreas de gestão e de administração escolar (Direção, Serviços de Administração Escolar e Gabinete de Inserção Profissional) e de apoio às atividades educativas (papelaria e reprografia); no pavilhão R, situam-se o refeitório e o bar. A escola possui ainda a estufa e a sala da Multideficiência onde estão inseridos os alunos com autismo, com paralisia cerebral e com trissomia 21.

A Escola Básica e Secundária Gama Barros possui quatro espaços para a prática da disciplina de Educação Física: Um pavilhão que, por decisão do Grupo de Educação Física, se divide em forma de "L", proporcionando assim dois espaços equitativos - P1 e P2 - para diferentes turmas, equipado com diversos apetrechos desportivos. Um ginásio (GIN) equipado com diversos colchões, colchões de queda e aparelhos. Um espaço exterior (EXT) com pista de atletismo, caixa de areia e campos de jogos desportivos coletivos.

O Grupo de Educação Física

O Grupo de Educação Física (GDEF) no ano letivo 2015/2016 foi constituído por um corpo docente que contava com 10 professores efetivos e 3 professores estagiários.

Quanto aos documentos do GDEF: O Projeto de Educação Física da EBSGB define como tempo horário 135 minutos semanais para o 2º e 3º ciclos (90 + 45) e 180 minutos semanais para (90 + 90). Nas aulas de 45 minutos o tempo útil é de 35 minutos, sendo que os alunos possuem 5 minutos de tolerância para chegarem à aula equipados e o professor deve terminar a aula 5 minutos antes do toque de saída. Nas

aulas de 90 minutos o tempo útil é de 75 minutos, sendo que os alunos possuem 5 minutos de tolerância para chegarem à aula equipados e o professor deve terminar a aula 10 minutos antes do toque de saída. O *roulement* definido faz com que de quinze em quinze dias, cada turma mude de espaço (espaços para a prática da disciplina descritos acima). Quanto ao Protocolo de Avaliação Inicial (PAI), este define que os alunos devem ser diagnosticados ao nível das atividades físicas - jogos desportivos coletivos, ginástica de solo, ginástica de aparelhos e atletismo -, da aptidão física e dos conhecimentos.

Mais ainda, o grupo funciona bem em termos das atividades realizadas, sendo que taxa de participação é muito alta. Por exemplo, face ao termo comparativo que tive como aluno - Escola Secundária Miguel Torga -, na Gama Barros consegue-se a participação de todas as turmas nos torneios de inter-turmas, porque além de haver uma cultura escolar para este âmbito, os alunos sentem que existe organização e método no planeamento dos mesmos. Também o corta-mato teve uma boa participação e distinguiu-se por ter tido um carácter inclusivo, ao contemplar uma corrida “paraolímpica” para os alunos da Unidade de Multideficiência.

O Núcleo de Estágio

O Núcleo de Estágio (NE) era formado por mim e pelos meus colegas estagiários, pelo Orientador de Escola e pelo Professor Orientador de Faculdade. Em função da amizade e cooperação existente entre os três, decidimos antecipadamente que gostaríamos de realizar o estágio pedagógico na EBSGB, em função da localização geográfica da mesma.

O contexto socioeconómico da escola aproximava-se bastante daquilo que o NE havia vivido enquanto alunos nestas faixas etárias, pelo que, aliando às características pessoais de cada e à idade jovem, a ambientação ao contexto foi extremamente fácil. Visto o nosso orientador de escola ser professor titular apenas de turmas do Ensino Secundário, ficou definido que um dos estagiários lecionaria o 11º CT1, outro lecionaria o 10º CT2 e eu o 10º CT1. Qualquer uma das turmas pertence ao agrupamento de Ciências e Tecnologias que se caracteriza, geralmente, por uma composição de alunos bons e até mesmo de excelência.

Quer os percursos académicos similares, quer a experiência na área do treino de Futebol tornou-nos ainda mais coerentes e sinérgicos naquilo que pensamos ser as conceções e orientações de Educação Física e da prática de atividade física. A experiência na área do treino proporcionou-nos também uma maior eficácia na

condução do processo ensino-aprendizagem, pelas competências inerentes à prática de treinador. Além do mais, o ano de estágio ocorreu de forma concomitante com o meu primeiro ano como treinador principal de futebol, pelo que as valências de um e outro contexto, possibilitaram-me que a escola me tornasse melhor treinador e que o treino me tornasse melhor professor.

O NE possuía duas missões: proporcionar uma Educação Física eclética e formativa aos alunos e torná-la suficientemente inovadora de forma a potenciar motivação dos mesmos. Para que a segunda missão enunciada fosse possível tiveram que ser feitas algumas adaptações curriculares que vão ao encontro quer das expectativas dos alunos, quer dos objetivos pedagógicos perseguidos pela disciplina. Como afirma Dayrell (2007), a Escola é hoje em dia vista como uma obrigação para os jovens, onde os conteúdos abordados são sistematicamente os mesmos. A estagnação de metodologias e estratégias pedagógicas não corrobora a necessidade de inovação e de especialização, que o contexto socioeconómico e profissional exige - face às altas taxas de desemprego e de uma standardização ao nível dos currículos profissionais. Assim sendo, a escola assume um paradigma de instrução. O que se pretende é um paradigma de ensino, em que coexistam duas partes (professores e alunos) envolvidos no processo ensino-aprendizagem, tornando-se ambos os sujeitos participativos, conscientes e responsáveis pelas suas aprendizagens.

Alunos

Como foi referido acima, em 2015/2016 estiveram inscritos na EBSGB 1426 alunos. Os alunos da EBSGB apresentam uma grande diversidade cultural e linguística: parte deles não nasceram em Portugal, são oriundos de muitos países diferentes, maioritariamente dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa - PALOP -, do Brasil e dos Países de Leste.

A Turma

O 10º CT1 é uma turma do curso científico-humanístico de Ciências e Tecnologias. Constituída por 22 alunos - 12 raparigas e 10 rapazes -, a turma foi formada maioritariamente por alunos provenientes do 9º ano da EBSGB e por alguns alunos da Escola Básica António Sérgio (Cacém). Os alunos das turmas de Ciências são geralmente vistos como os melhores na EBSGB, isto pressupõe que sejam mais empenhados, mais concentrados, mais corretos e com melhor aproveitamento. Estas características vieram a verificar-se permitindo assim uma maior eficácia nas várias etapas do estágio e, por sua vez, no processo ensino-aprendizagem.

No primeiro contacto professor-turma, os alunos não pareciam acreditar que eu seria o professor de Educação Física da turma durante o ano letivo - ouvia "É aquele? Impossível...", "Não, não pode ser aquele!". Ora, não tendo havido qualquer contacto à priori que influenciasse as reações dos mesmos (não tinham conhecimento que o seu professor seria estagiário), presumo que a estupefação se explique pelas minhas características pessoais - aparência jovem, estatura média e idades próximas. Ainda que as variáveis de presságio só expliquem 5 % do sucesso dos alunos (Bloom, 1974), estas demonstraram-se preponderantes na relação proximal estabelecida com os alunos, que por sua vez potenciou um ambiente motivacional e um clima de aprendizagem positivo. Por esta razão, aponto a relação professor-alunos, como um dos aspetos chave no sucesso dos mesmos e na eficácia do Processo Ensino-Aprendizagem ao longo do ano letivo. Muller, Katz e Dance (1999, citados por Muller, 2001) referem que a relação que facilita a aprendizagem envolve investimento quer do professor, quer do aluno. A autora defende ainda que o desenvolvimento desta relação deriva dos fatores que encorajam cada uma das partes a investir nesta.

Processo Ensino-Aprendizagem: A Sinergia entre planejar, conduzir e avaliar – Área 1

A tarefa de ensinar consiste em descobrir formas de (Siedentop, 1983):

- formular experiências educacionais através das quais os alunos desenvolverão competências, entendimento e atitudes;
- ajudar os alunos a aprenderem e desenvolverem competências;
- permitir aos alunos apreciar quer a experiência de aprendizagem, quer o conteúdo a aprender.

O processo que tem como objetivo a transmissão de competências é o ensino. Porém é necessário que existam aquisições para este ocorrer, como refere Forquin (2004, p. 5) “... educação é sempre a educação de alguém por um outro, supõe também, sempre e necessariamente, a comunicação, a transmissão, a aquisição de alguma coisa: conhecimentos, competências, crenças, hábitos, valores...”. Assim sendo, recorremos ao termo Processo Ensino-Aprendizagem (PEA), “visto a ligação entre ambos ser determinante” (Godinho, Barreiros, Melo & Mendes, 2007). O PEA é uma realidade complexa e organizada, que pressupõe uma relação direta entre professor e alunos. Este é visto como um poderoso instrumento na educação e na aquisição das aprendizagens desejadas para os alunos.

Doyle (1992) assume o PEA num modelo ecológico que pressupõe que a aula seja gerida de forma a conciliar integralmente as dimensões académica e social. O autor justifica o termo ecológico:

(1) por considerar a sala de aula o habitat de um (eco)sistema aberto e dinâmico como é o PEA;

(2) para responder à necessidade de considerar os subsistemas presentes, as suas interações e a forma como influenciam o equilíbrio do seu funcionamento.

De forma a garantir a eficácia do PEA, estes sistemas devem coexistir num estado de equilíbrio dinâmico e ótimo. Siedentop (1998), defende que o PEA em EF é composto por três subsistemas principais:

O sistema de tarefas¹ de gestão – Funções não diretamente associadas à aprendizagem dos conteúdos, correspondendo aos aspetos comportamentais e organizacionais da disciplina necessários para que os alunos e professor interajam e que são orientadas e comunicadas explicitamente pelo professor. Exemplo: gestão de grupos, gestão de espaços e materiais, gestão de regras e rotinas de funcionamento;

O sistema de tarefas de instrução – Funções diretamente relacionadas com a aprendizagem dos conteúdos, que corresponde às atividades das matérias lecionadas e que são orientadas e comunicadas explicitamente pelo professor. Exemplo: apresentação das aprendizagens, prática(s) de aprendizagem, apreciação das aprendizagens;

O sistema social dos alunos (Agenda Social dos Alunos) – Intenções e estratégias dos alunos para a aula (interação social, interesses pessoais e modos de abordagem das aprendizagens e organização da aula), que são estabelecidas pelos alunos e comunicadas de forma subtil e sub-reptícia. Exemplo: interesses de socialização (divertir-se) e interesses académicos (aprender).

A existência de vários sistemas realça a complexidade e a multiplicidade deste fenómeno, pelo nível de relações existentes entre os mesmos. Para além destes sistemas, o PEA ainda possui 4 Dimensões. Ao nível microssistémico encontramos a Dimensão aprendizagem - analisa o processo e alterações na aprendizagem - e a Dimensão pessoal e relacional - analisa a relação entre o formador e os formandos. Ao nível mesossistémico encontramos a Dimensão organizacional - analisa a organização e dinâmica da organização e a sua influência na Atividade Educativa. Ao nível macrossistémico encontramos a Dimensão social e cultural - analisa a dinâmica social e cultural e a sua influência na Atividade Educativa.

¹ Sistema de Tarefas – é um padrão regular de concretização das tarefas mais frequentes em aula. Um sistema é um conjunto de elementos que interagem entre si, para um mesmo objetivo.

Figura 1 – Modelo Heurístico de Análise do Processo Ensino-Aprendizagem.



Neste capítulo será analisado todo o processo realizado ao nível da Área 1 do Estágio Pedagógico - Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem -, mais especificamente nas suas subáreas (Planeamento, Condução e Avaliação do ensino) e na interação entre as três. Ao interagirem as diferentes subáreas tornam-se, no meu ponto de vista, indissociáveis. Decidi retratá-las em conjunto, por serem partes de um todo que interage para a obtenção de um mesmo objetivo (i.e., o sucesso educativo dos alunos). Desta forma, o capítulo em questão será analisado em função de dois momentos: A Avaliação Inicial e o Desenrolar do Processo Ensino-Aprendizagem.

Avaliação Inicial

Após a aula de apresentação, iniciou-se o período de Avaliação Inicial (AI) que decorreu durante nove aulas. A AI constituiu a 1ª etapa do PEA. Os resultados obtidos no final desta etapa permitiram orientar e organizar o PEA, de forma a alcançar os objetivos traçados para cada aluno nas várias etapas e final do ano letivo, nas várias matérias.

Enquadramento Teórico

A AI é uma avaliação de características únicas que decorre nas primeiras semanas do ano letivo. Aferindo-se como diagnóstica e prognóstica face às competências demonstradas pela turma, e especificamente pelos alunos, nas matérias definidas no Protocolo de Avaliação Inicial (PAI). Este tipo de avaliação tem também um carácter formativo, cujo foco é para as aprendizagens, ou seja, tem como função regular as mesmas e orientar o PEA.

São vários os propósitos da AI. Como defende Rosado (2003), para além de permitir "identificar o nível inicial de cada turma e de cada aluno em particular relativamente ao nível em que se encontram" no Programa Nacional de Educação Física (PNEF), a AI é um momento privilegiado para apresentar as matérias a lecionar ao longo do ano letivo, ensinar ou consolidar regras e rotinas de organização da disciplina e da turma, criar um bom clima de aula, aumentar o conhecimento dos alunos, identificar matérias e alunos prioritários e aspetos críticos do seu desenvolvimento, formar grupos de nível na turma em função das competências dos alunos, recolher dados para definir prioridades de desenvolvimento para a 2ª etapa e, ainda, apropriar-me dos alunos com necessidades educativas especiais. No final desta etapa, os alunos são confrontados com os seus níveis de desempenho nas demais matérias (diagnósticos) - (NI), (PI), I, (PE), E, (PA) e A - e com as suas possibilidades de desenvolvimento às mesmas (prognósticos) - através dos objetivos traçados entre o professor e os alunos - , em função das suas capacidades e necessidades dos mesmos.

Operacionalização

A operacionalização desta etapa decorreu:

1. do PAI - documento utilizado por todo o Grupo de Educação Física (GEF), que prescreve os procedimentos de organização para o diagnóstico em cada matéria e que elucida acerca dos objetivos específicos para cada nível de desempenho;
2. do Roulement - a rotação e ocupação de espaços vai influenciar e definir as matérias a avaliar em cada um dos mesmos;
3. do Material - a relação numérica dos diversos materiais (bolas, coletes, etc.) influencia a organização das situações de aprendizagem presentes no PAI;
4. das Reuniões do NE - através das reflexões feitas e de decisões tomadas entre o orientador e os estagiários.

Atividades Físicas e Desportivas

Ao nível das Atividades Físicas e Desportivas foram avaliados (1) Jogos Desportivos Coletivos (JDC), (2) Ginástica de Solo, (3) Ginástica de Aparelhos, (4) Atletismo, (5) Raquetes de Praia, (6) Dança.

(1) Os Jogos Desportivos Coletivos (JDC) presentes no PAI são: Futebol, Andebol, Voleibol e Basquetebol. A forma de organização das situações de aprendizagem para a AI destas matérias baseia-se em jogo reduzido e realiza-se da seguinte forma: são formados 3 campos de uma das matérias em questão, um campo de Nível Superior, um de Nível Médio e um de Nível Inferior/Casos Críticos; à medida que se vai observando as competências dos alunos nessa matéria, o professor deve ir reorganizando os grupos, através da recolocação dos alunos nos campos ajustados aos seus níveis de desempenho.

Deste modo torna-se mais eficaz realizar o diagnóstico dos alunos, sem esquecer a condução do ensino - fornecer feedback, gerir os exercícios, criando variantes de facilidade/dificuldade, garantir afetividade, organizar a aula, garantir um bom clima de aprendizagem, etc. - em detrimento da exclusiva observação. Há que desmistificar o comportamento do professor de estar permanentemente em observação tentando registar todos os comportamentos dos alunos nas aulas de AI, porque antes de ter estas características é, acima de tudo, uma aula e que pressupõe tudo aquilo que é exigível ao nível do PEA.

É necessário frisar que os alunos, que no final da situação de aprendizagem estavam no campo superior, podem ou não ser alunos de nível avançado, significa apenas que são os que possuem melhores níveis de desempenho da turma naquela matéria (i.e. um aluno do campo superior pode ser nível E, ou nível I, em função do nível de desempenho dos restantes colegas que compõem a turma - critérios normativos).

A AI do Voleibol procedeu-se de forma semelhante, mas com algumas alterações: em detrimento de 3 campos de jogo, fez-se uma espécie de "mundialito" com todos os alunos, ao longo de toda a rede; aqueles que se iam destacando pela sua performance iam sendo recolocados mais à direita da rede, assim como aqueles que se destacavam pela negativa iam sendo recolocados mais à esquerda da rede - a dinâmica e as regras do exercício organizam por si só a turma por níveis de desempenho. Esta forma de organização da AI ao nível dos JDC facilita não só alguns registos possíveis de se fazer em aula (concomitantes à condução do ensino), assim como a captura de fotografias mentais da posição dos alunos, para que no final da aula seja mais fácil o registo do nível de desempenho de cada aluno correspondente no PNEF, em função dos objetivos específicos e critérios de êxito para cada nível.

(2) Para a Ginástica de Solo, o PAI refere que a organização da situação de aprendizagem deve ser por vagas; desta forma foram colocados 7 colchões horizontalmente orientados para o professor, com 3 alunos em cada colchão; organizados em vagas os alunos são colocados a realizar os elementos gímnicos propostos para o nível introdutório. Após observação, os alunos em que professor identifica as competências do nível introdutório, passam a realizar os exercícios propostos para o nível elementar. Os quais realizam com dificuldade permanecem no nível introdutório, caso haja alunos com muitas dificuldades deverão ser criadas variantes de facilidade. Consequentemente o professor efetua uma triagem dos alunos conforme as suas competências, separando-os em Nível Inferior/Casos Críticos, Nível Médio e Nível Superior. Apesar da eficácia positiva no diagnóstico dos alunos, esta é um pouco descontextualizada porque os elementos gímnicos são avaliados analiticamente e não em sequência gímnica.

(3) A Ginástica de Aparelhos não possui referência no PAI quanto à situação de aprendizagem e forma de organização. O NE definiu a trave, a barra-fixa, o minitrampolim, o boque e o plinto como os aparelhos em que os alunos deveriam ser avaliados.

(4) No Atletismo foi apenas avaliada a disciplina de corridas, através da corrida de velocidade. O PAI refere que o professor deverá formar 4 a 5 grupos de alunos em

que os elementos de cada grupo realizam corridas em simultâneo, e assim sucessivamente. Após o resultado e observação da técnica o professor muda os alunos de grupo ou não, de acordo com as competências, dos que têm mais para os que têm menos e vice-versa. Apesar de presente no PAI, o NE decidiu não fazer a AI dos lançamentos e dos saltos face às condições do material e dos espaços de prática.

As matérias de Raquetes de Praia (5) e Dança (Kizomba e Aeróbica) (6) ainda que não estejam referenciadas no PAI, foram avaliadas por decisão do NE, de forma a garantir o ecletismo da disciplina aliado ao contexto social em que se insere a EBSGB. As Raquetes de Praia, em detrimento do Ténis ou o Badminton, é uma matéria cujos os alunos da escola têm mais oportunidades de prática do que as outras duas. Por um princípio semelhante, escolhemos a Kizomba e a Aeróbica como danças a lecionar; a primeira porque se ajusta às características e interesses sociais dos alunos e a segunda porque é uma constante em ginásios – e terá transpore para a opção tomada pelo NE ao nível da Aptidão Física, como veremos mais à frente. Para estas decisões do NE, é também importante perceber que foram tomadas para as turmas do secundário, logo para alunos com faixa etária entre os 15 e os 17 anos, cujas motivações para a prática e as finalidades da EF, são diferentes de alunos do 2º ou 3º ciclo.

O Futebol, o Basquetebol, o Voleibol e as Raquetes de Praia foram definidas como as matérias prioritárias após a AI. O futebol e o basquetebol apresentaram-se como matérias prioritárias a trabalhar ao longo do ano letivo, pois eram aquelas que registavam maior heterogeneidade na turma e consequentemente os piores níveis de desempenho nas atividades físicas e desportivas. Uma vez que estas matérias irão estar presentes na avaliação sumativa dos alunos em todo o ensino secundário, pareceu-me lógico desenvolver as competências dos alunos nas mesmas, de forma a aumentar o seu rendimento escolar. O voleibol e as raquetes de praia constituíram-se como matérias prioritárias por duas condicionantes: a heterogeneidade verificada por alguns desempenhos menos bons e outros muito bons e pela forma como estas duas matérias se constituem escolhas frequentes na forma autónoma como os cidadãos praticam atividade física - como refere o PNEF (2001, p. 6) “Promover o gosto pela prática regular das actividades físicas e assegurar a compreensão da sua importância como factor de saúde e componente da cultura na dimensão individual e social.”

Aptidão Física e Conhecimentos

Ao nível da Aptidão Física, apesar do PAI apenas prescrever a avaliação do Teste do Vaivém para a AI, o NE decidiu avaliar também as Extensões de Braços, os Abdominais e a Flexibilidade (Senta e Alcança), todos eles testes presentes no Fitnessgram. Através da voz do meu colega João, justificámos ao orientador de escola que se os quatro testes integram a avaliação sumativa dos alunos, então teriam de ser avaliados na AI de forma a perseguir os propósitos da mesma (descritos em cima). Foi também avaliado o Índice de Massa Corporal (IMC) dos alunos.

Após a AI foi definido que todas as aulas deveriam contemplar períodos de condição física. A condição física, traduzida na disciplina de EF pela área de extensão da Aptidão Física, é cada vez mais uma matéria à qual se deve dar grande ênfase: primeiro pelo desenvolvimento de competências promotoras de um estilo de vida ativo e saudável, que reduzem o risco de doenças crónicas; segundo pela forma como hoje o conceito de *fitness* está presente na sociedade moderna e como o modelo dos adultos influencia positivamente os jovens (alunos); terceiro porque hoje-em-dia vários alunos frequentam ginásios particulares, mas como nem todos têm as mesmas posses, a escola tem como missão proporcionar a todos os alunos aprendizagens significativas independentemente do seu estatuto socioeconómico, tal como defende Marques (2000, p. 40) “A cultura organizacional das escolas públicas portuguesas é fortemente marcada pelo igualitarismo e colegialismo.”. Além do mais, com este enfoque na aptidão física, queríamos fornecer conhecimentos e estratégias aos alunos para que estes pudessem recorrer a instrumentos do dia-a-dia para a realizar atividade física, exemplo: utilizar pacotes de arroz, para fazer de pesos; pôr os pés na cama para fazer prancha invertida, etc.

No que respeita à área de extensão dos Conhecimentos, o PAI (2012, p.12) refere o seguinte:

"A área dos conhecimentos encontra-se excluída da avaliação inicial, uma vez que o grupo disciplinar de EF definiu um conjunto de conhecimentos estanques a adquirir em cada ano de escolaridade, considerando que não faz sentido avaliar se os alunos aprenderam, ou não, os conhecimentos do ano anterior. Tal consideração deve-se ao facto de o GDEF entender também que, ainda que os alunos possam não ter adquirido os conhecimentos do ano anterior, não será feita uma revisão ou nova leção dos mesmos no presente ano."

Primeiramente estas decisões do GDEF não respeitam o princípio da avaliação formativa (avaliação para as aprendizagens). Definindo um conjunto de conhecimentos

para cada ano de escolaridade e não se revendo e/ou lecionando novamente conteúdos já lecionados, está-se a sugerir que todos os alunos adquiram os conhecimentos em questão e que o fazem de igual modo. Se a avaliação formativa se orienta para o processo e não para os resultados, se regula as aprendizagens e não as certifica, então o GDEF deveria contemplar que tal como o rolamento à frente ou o toque de dedos, também os alunos podem ter necessidades e capacidades diferentes quanto aos conhecimentos. Crum (1993) ao abordar a concepção socio crítica defende que um indivíduo com uma cultura motora "rica" possui uma maior qualidade de vida. Essa cultura motora exige um repertório de competências: tecnomotora, sociomotora, reflexiva e conhecimento prático. Será a cultura motora de todos os alunos, de um mesmo ano de escolaridade, a mesma no que diz respeito à competência reflexiva e ao conhecimento prático?

O GDEF justifica a decisão tomada ao nível dos conhecimentos defendendo que: por acharem fundamental a aquisição de determinados conhecimentos para uma vida ativa e saudável, decidem repetir a leção do mesmo conteúdo programático ao longo dos três períodos, de forma a garantir que haja aquisição dos mesmos. O grupo defende que os alunos, na escola, passam demasiado tempo em momentos teóricos e com o intuito de promover mais tempo de atividade física decidiu agilizar desta forma a leção dos conhecimentos.

Enquanto futuro professor de EF, terei em conta as competências adquiridas através da AI realizada na EBSGB, por conseguir operacionalizar e agilizar este momento de uma forma bastante eficaz (como seja agrupar os alunos em grupos superior, médio e inferior e depois sim perceber melhor as suas capacidades e necessidades). Porém, espero junto do GDEF com que vier a trabalhar justificar a pertinência da AI de todas as matérias a lecionar, assim como da aptidão física e dos conhecimentos.

Plano Anual de Turma

Como foi descrito em cima, em algumas das matérias, percebe-se que mesmo num período de avaliação como é a AI esta está intimamente ligada com a condução de ensino, em função da organização e da gestão das situações de aprendizagem. Falta então compreender a ligação entre a AI e o planeamento. O processo de planeamento vai mais além do planeamento da própria AI. Este é fundamental planificação do desenrolar do PEA, em função das informações retiradas da AI. Como refere Carvalho (1994, p. 136) "quando, no início do ano, queremos saber o que é que os nossos alunos "podem" aprender, situamo-nos no quadro da avaliação inicial e na dimensão projetiva da nossa intervenção, está em causa a *orientação* do processo ensino-

aprendizagem;". A AI torna-se o embrião do Plano Anual de Turma (PAT), porque através do diagnóstico e prognóstico das competências dos alunos, torna-se possível a projeção e planificação das etapas de aprendizagem, para a consecução dos objetivos pedagógicos delineados para os mesmos.

O PAT é um documento produzido pelo Professor, de forma a planear, projetar e orientar o processo ensino-aprendizagem (PEA) da respetiva turma durante o ano letivo. Como refere o PNEF (2001, p. 23):

“...o princípio de especificidade do plano de turma representa uma opção em que o professor selecciona e aplica processos distintos para que todos os alunos realizem as competências prioritárias das matérias em cada ano, e prossigam em níveis mais aperfeiçoados, consoante as suas possibilidades pessoais.”

Tem como principal objetivo adequar os princípios orientadores da organização e da gestão do currículo ao contexto de cada turma, operacionalizando as estratégias educativas mais adequadas às características de cada turma, de modo a dar resposta às especificidades dos alunos. Mais ainda, deve caracterizar os recursos temporais e materiais existentes, assim como caracterizar os alunos da turma em questão.

Deve contemplar todos os diagnósticos e prognósticos dos elementos da turma nas três áreas de extensão de Educação Física (EF), assim como as estratégias definidas para a consecução dos objetivos específicos definidos para os alunos. A organização e planificação do PEA, ao longo do ano letivo, devem ser feitas por etapas em função do Calendário Escolar, do Protocolo de Avaliação Inicial (PAI) da Escola Básica e Secundária Gama Barros (EBSGB), do "roulement", das competências e ritmos de aprendizagem dos alunos e das necessidades dos mesmos, nunca esquecendo duas premissas intrínsecas a todas as aulas: inclusão e diferenciação. Por último e não menos importante, o PAT deve contemplar elementos do estudo de turma que o professor considere pertinentes para a sua conceção.

Penso que como futuro professor não elaborarei um documento tão minucioso e exaustivo como o PAT, isto porque um professor efetivo possui cerca de 7 turmas, o que torna muito complicado a conceção de 7 planos anuais diferentes. Contudo, a AI é determinante para o desenvolvimento futuro dos alunos e da aquisição das suas competências, porque nos permite diagnosticar, prognosticar e projetá-las. Essa projeção pode ser feita através de um documento parecido ao PAT, mas mais simples, para que se agilize o trabalho para todas as turmas.

O Desenrolar do Processo Ensino-Aprendizagem

Após a AI, o professor além de prognosticar um nível de desempenho a todos os alunos para cada matéria para o final do ano letivo (objetivos pedagógicos finais), projeta de forma gradual e progressiva a consecução desse mesmo nível para cada uma das etapas (objetivos intermédios). Exemplificando, um aluno que tenha obtido o nível Introdutório (I) na AI e que se espere alcançar o nível Elementar (E) no final do ano letivo, irá trabalhar na 2ª Etapa a aprendizagem e desenvolvimento do nível Parte Elementar (PE), na 3ª Etapa o desenvolvimento e consolidação do nível E e na 4ª Etapa a consolidação e revisão do nível E. Faz-se uma repartição das competências do nível E, criando-se o nível PE, permitindo aos alunos aprenderem de forma gradual, recorrendo-se a determinadas progressões pedagógicas e estratégias de ensino.

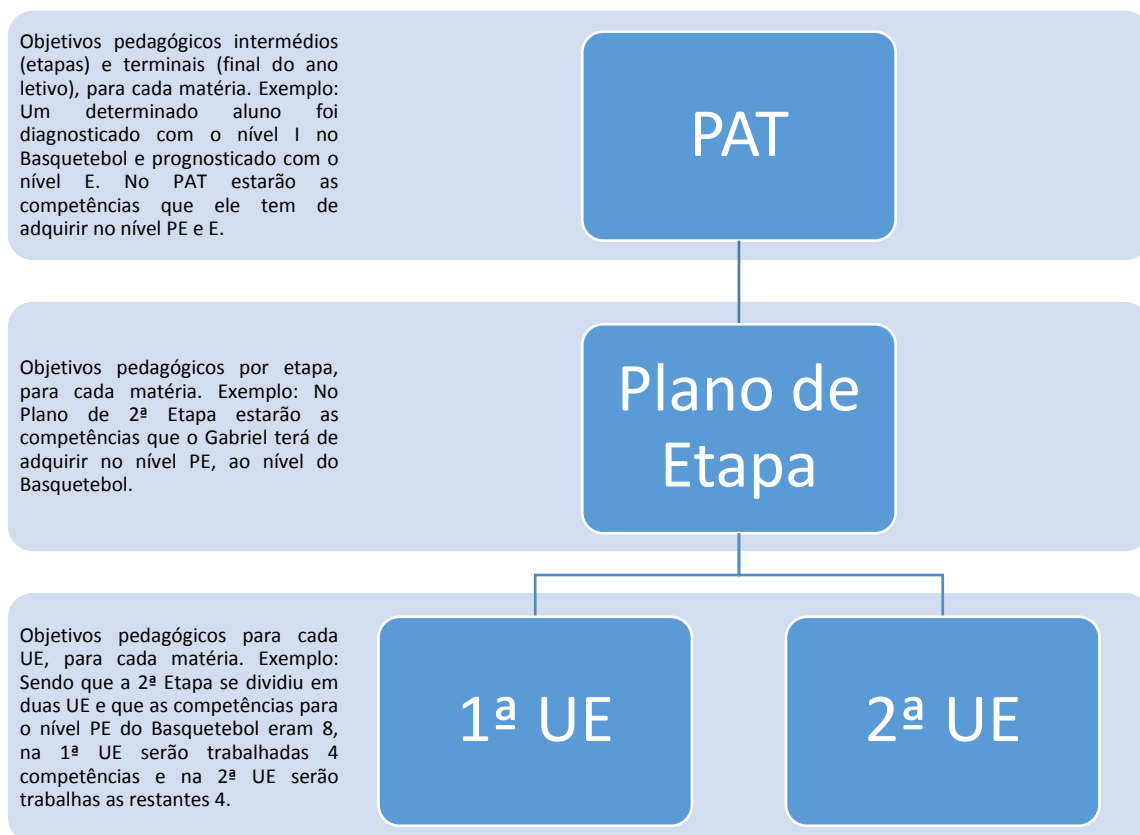
A definição das etapas em quatro momentos decorre do intuito e da necessidade em fazer coincidir o término das mesmas com os períodos de interrupção letiva existentes. As interrupções letivas, além de permitirem algum tempo de descanso para os alunos, são importantes para os professores, na medida em que lhes permite fazer balanços mais assertivos (com mais tempo) e consequentemente reajustar planeamentos. As etapas são “períodos mais reduzidos de tempo que facilitem a orientação e regulação do processo de ensino-aprendizagem.” (PNEF, 2001, p. 25).

Considerando o PAT como a macroestrutura de planeamento do ano letivo, tem-se os Planos de Etapa como mesoestrutura e as Unidades de Ensino² (UE) como microestrutura (onde se podem encontrar os Planos de Aula). Enquanto que no PAT se encontra, para cada aluno em cada matéria, a ideia defendida no parágrafo anterior, nos Planos de Etapa torna-se necessário descrever a forma/o processo como se conseguirá atingir o nível planeado para a etapa respetiva ao plano, também para cada aluno e nas diversas matérias. A forma ou processo de desenvolvimento envolve inúmeras preocupações para o professor: que situações de aprendizagem escolher? Que progressões pedagógicas utilizar? A que estilos de ensino recorrer? Que grupos de trabalho formar? Assim as etapas, que se seguem à AI, representam a complexidade do PEA, porque a consecução dos objetivos pedagógicos dos diferentes grupos de nível exige um planeamento específico e metuculoso para dar resposta às necessidades dos alunos, tendo em conta as suas capacidades.

² Unidade de Ensino - Sequência de ensino que contempla várias aulas subordinadas à realização de uma unidade temática ou tópico do programa e circunscrita à consecução de um conjunto de objetivos comuns (Marques, 2000, p. 173).

Em função dos objetivos pedagógicos definidos para o ano letivo, mais especificamente para cada grupo de nível em cada matéria, deparei-me com uma dificuldade na elaboração dos planos de etapa: tantas competências para um só nível de desempenho, por exemplo, para o nível E do basquetebol, o grupo de nível PE teria de aprender 15 competências. Das dificuldades surgem oportunidades e assim tornou-se mais claro a utilidade e vantagens das UE. Foi uma grande ajuda em termos de planeamento e consequente intervenção pedagógica, o faseamento das competências a lecionar.

Figura 2 – Lógica de planeamento das competências dos alunos, projetadas após a AI.



A 2ª Etapa iniciou-se com uma ligeira adaptação quer da minha atividade docente - pois requereu maior planeamento, organização e gestão do PEA - quer das dinâmicas inerentes às tarefas a realizar pelos alunos. Enquanto que a AI se caracterizava por situações de aprendizagem mais genéricas aplicadas a todos os alunos, daí em diante as aulas eram organizadas em função dos grupos de nível, de forma a trabalharem as competências respetivas para a consecução dos objetivos traçados. Isto é, a partir desta nova etapa iriam existir situações de aprendizagem distintas para cada grupo de nível. Esta "nova" dinâmica gerou nos alunos uma questão: "Mas porque é que eu tenho de fazer esta tarefa e o meu colega faz outra?". Foi nesta altura que enquanto

professor tornou-se importante elucidar os alunos sobre esta forma diferenciada de aprender.

Perrenould (2000, p. 41) refere que diferenciar é:

“como uma microorientação, com a diferença de que não se trata de dividir os alunos entre formações hierarquizadas, que cristalizam e ampliam as diferenças, mas entre grupos e dispositivos que supostamente trabalham para assegurar a igualdade dos níveis de aquisição, pela diversificação dos procedimentos e dos atendimentos.”

O objetivo de diferenciar o ensino é o de proporcionar condições de aprendizagem em que os alunos sejam bem-sucedidos, independentemente das suas capacidades. A diferenciação do PEA permite o desenvolvimento das capacidades dos alunos, em função das suas necessidades individuais.

A operacionalização da diferenciação do ensino decorre de um processo de planeamento que se revelou peça chave na eficácia do processo ensino aprendizagem, mas que constituiu um dos maiores desafios do processo de estágio. Para determinados objetivos pedagógicos, que situações de aprendizagem e progressões pedagógicas escolher para a consecução dos mesmos? O que propor e construir para determinado grupo (de nível) de alunos para potenciar as suas capacidades e necessidades? Birzea (1979, citado em Costa et al.1982) refere que qualquer objetivo operacional precisa das situações de aprendizagem respetivas das condições que determinam as modificações educativas solicitadas.

O planeamento das situações de aprendizagem foi algo que fui moldando ao longo do ano de estágio, isto porque inicialmente tinha o pensamento formatado para aquilo que são as tarefas globais/contextualizadas, sendo renitente no planeamento e operacionalização de tarefas analíticas. Focava-me demasiado nas tarefas globais, porque pensava que seriam aquelas que potenciariam melhor as várias competências que os alunos precisavam de adquirir em cada UE – “A escolha das situações de treino/aprendizagem em cada unidade de ensino, faz-se de acordo como os objectivos definidos para a etapa e com os aspectos considerados críticos na aprendizagem dos alunos.”. Relembro a frase do orientador, que consecutivamente me apontava este facto como competência pedagógica a melhorar em futuras aulas: “Tiago, tão global quanto possível e tão analítico quanto necessário”.

Este (meu) processo de aprendizagem surgiu ao nível dos JDC, mais especificamente nos grupos de nível crítico, onde criava todas as situações de aprendizagem,

contemplando o objetivo da matéria em questão: o cesto no basquetebol, a baliza no futebol e no andebol, a rede no voleibol. Se por um lado senti que as aprendizagens tomavam mais tempo para ocorrerem porque muitas vezes o trabalho necessário era muito técnico e eu introduzia desde logo circunstâncias táticas, por outro sentia que se tornavam mais significativas, porque os alunos tomam consciência sistematicamente do objetivo do jogo.

Godinho et al. (2007) referem que a abordagem analítica/sistemática “examina meticulosamente a realidade de uma forma sequencial, sendo a tónica colocada nos constituintes do sistema”, por sua vez a abordagem sistémica “tem como objetivo estudar um sistema na sua totalidade, na sua complexidade e na sua dinâmica própria”.

Ainda que Ferreira (2002) refira que a técnica é indissociável da tática (i.e. técnico-tático) a sua perspetiva deriva da própria definição que faz da técnica - meio através do qual se ultrapassam os problemas apresentados pela tática -. Sendo que ao nível dos JDC faz sentido falarmos no termo técnico-tático não é desejável que a técnica e a tática sejam segregadas, contudo para que exista fluidez e consistência nas ações técnico-táticas tem de haver um domínio técnico mínimo. Em níveis de execução crítica, como sejam os alunos de NI e PI, faz sentido desenvolver maiores aprendizagens estritamente técnicas de forma a ensinar-lhes as ferramentas mínimas necessárias à realização e alcance do objetivo de jogo. Posteriormente, e graças à supervisão pedagógica neste tópico, o nível técnico dos alunos melhorou significativamente, graças a um período considerável em que foram planeadas e operacionalizadas situações de aprendizagem de cariz mais analítico. Além do mais, alargou o meu conhecimento, as minhas competências e as minhas crenças, como treinador e futuro professor.

Quer fosse nos grupos de nível médio e superior, quer fosse no grupo de nível crítico (após o período de melhoria técnica), as situações de aprendizagem globais proporcionaram uma maior eficácia na aquisição das competências delineadas respetivamente para cada grupo de nível. Isto porque como referi no parágrafo anterior, contemplar no exercício proposto acoplamentos de cooperação/oposição e o objetivo do jogo, promove um maior envolvimento cognitivo que promove por sua vez uma melhor tomada de decisão.

Ensinar e aprender em função das necessidades e capacidades dos alunos requer uma participação ativa dos alunos no PEA. Desta forma, durante o ano de estágio procurei enaltecer a consciencialização dos alunos acerca daquilo que eram as suas

capacidades e necessidades nas diversas matérias. Por consequente começou a existir uma maior compreensão sobre quais e o porquê dos objetivos que cada um perseguia em dada matéria, assim como os tinham de atingir. Compreender o porquê (efeitos benéficos) de estar num determinado exercício e perceber que uma prática pedagógica diferenciada está centrada (preocupada) no desenvolvimento do aluno potenciou o clima de aprendizagem em aula.

A eficácia do PEA não decorre simplesmente das situações de aprendizagem planeadas e da forma como são conduzidas. Siedentop (1983) define quatro dimensões de eficácia do ensino, que influenciam a forma como o professor conduz o PEA. As dimensões de eficácia do ensino são:

I. Organização

II. Disciplina

III. Instrução

IV. Clima Relacional

A **Organização** possui três subdimensões: a) alunos, b) espaços e materiais, c) tempo. Vejamos de que forma organizei as mesmas.

- a) As aulas começavam sempre com um período de instrução inicial, pelo que estes se sentavam sempre antes da mesma começar, de forma dar-se início à aula sem que houvesse perdas de tempo. Esta organização ajudava também a uma rápida marcação das presenças.

Os alunos eram organizados por grupos de nível maioritariamente, pelo que após um período de adaptação de aproximadamente duas semanas sabiam já a que grupo pertenciam em cada uma das matérias. A instrução de um dado exercício era feita em função dos grupos de nível e assim que dizia o local em que cada grupo iria estar os alunos encaminhavam-se de forma autónoma para o mesmo. Para minimizar o período de adaptação, após a AI enviei para o email de turma um documento que continha os grupos de trabalho (de nível) por matéria, elucidando os alunos aula a aula da importância da consulta do mesmo.

Na primeira aula defini duas rotinas:

No decorrer de qualquer situação de aprendizagem, sempre que eu dissesse “Pára”, os alunos a quem eu me dirigia deviam parar exatamente no sítio onde se encontravam.

Em qualquer momento da aula, sempre que eu levantasse o punho (associado ou não a um assobio) e este se encontrasse fechado, os alunos deveriam reunir comigo o mais rapidamente possível. Este sinal foi, talvez, a rotina de organização estabelecida mais importante, pois evitou comportamentos verbais e garantiu maior tempo útil de aula pela forma eficaz como se organizavam junto de mim.

- b) Uma vez que a motivação dos alunos para com a disciplina e que a relação estabelecida comigo era excelente aliado ao bom comportamento e empenho dos mesmos, a maior parte das vezes os alunos chegavam à aula ainda em tempo de intervalo e saíam da mesma depois do toque de saída ficando a praticar uma das matérias que havia sido lecionada na mesma. Assim, a montagem e a desmontagem do material eram feitas respetivamente antes e depois da aula, de forma voluntária pelos alunos que se encontravam no local. Nas aulas decorridas no ginásio, durante as primeiras semanas era eu que montava as estações até haver um reconhecimento e consciencialização dos alunos, que após esse período passaram a ser eles a montá-las.
- c) Decorrente dos argumentos explicitados no ponto anterior, felizmente que nunca tive de me preocupar com atrasos e com a displicência dos alunos para com a hora de início da aula. As regras da disciplina de EF eram bastante claras face à tolerância de entrada e saída da aula. Se os alunos tinham o dever de chegar 5 minutos mais cedo e se esforçavam por isso, então eu teria de me esforçar igualmente para lhes conceder o seu direito (terminar a aula 10 minutos mais cedo)...ainda que após o término continuassem na aula como também já referi. Por tudo o que foi referido nestas três alíneas, todos nos esforçávamos para uma maior economia do tempo útil de aula. Assim e decorrente do empenho dos alunos nas demais situações de aprendizagem, o Tempo Potencial de Aprendizagem³ (TPA) era também ele elevado.

³ Tempo Potencial de Aprendizagem em Educação Física trata-se de uma unidade de tempo na qual o aluno está comprometido de forma relevante numa situação de aprendizagem, de uma forma que o mesmo tem hipóteses apropriadas de ser bem-sucedido. A taxa apropriada de sucesso para uma dada tarefa em aula é aproximadamente 80%. O TPA é visto como sendo um forte indicador do sucesso educativo e da eficácia do PEA (Siedentop, 1983).

Quando analisamos a dimensão da organização é importante referir a utilidade e a vantagem do planeamento de unidades de ensino, para a sua eficácia. Uma vez que as UE são formadas por um conjunto de aulas com uma estrutura idêntica que concorrem para os mesmos objetivos pedagógicos, a organização também é contemplada no planeamento destas. Assim, não há grandes mudanças de organização de aula para aula, de uma mesma EU, agilizando a gestão do PEA.

A **Disciplina**, por sua vez, retrata-se em duas formas: a) promoção da disciplina/prevenção da indisciplina e b) remediação da indisciplina:

- a) Como primeira estratégia de ensino, na primeira aula defini juntamente com os alunos algumas regras e rotinas, além das inerentes à disciplina de EF. Um género de pacto formado:

Sempre que eu (professor) ou algum dos alunos estivesse a falar (instruir/participar), os outros deveriam ouvir;

Sempre que a aula estivesse parada, não haveriam alunos a estarem a brincar com bolas, raquetes, etc.

Na nossa turma teria de haver respeito com o professor, entre os alunos e com os materiais.

- b) O companheirismo entre colegas e o ambiente existente na turma nunca levou a comportamentos inadequados entre os mesmos, bem pelo contrário. Porém, os comportamentos inadequados para comigo existiram duas vezes, sendo que utilizei as regras definidas para lembrar os alunos daquilo que haviam acordado comigo no início do ano letivo. No final da aula, chamava os alunos em questão e, com calma e bom senso, tentava perceber o porquê das suas reações, contextualiza-las com o que eles me explicassem e eu explicava as minhas razões. O princípio era básico: entre todos nós deveria permanecer a integridade e a frontalidade. Os problemas eram para ser resolvidos no momento e sem guardar rancor. Como lhes costumava dizer “o que sou como pessoa, sou como professor e vice-versa”. O ano de estágio permitiu-me perceber que um professor também é um educador. A mim coube-me passar-lhes os meus valores.

A **Instrução** contempla três momentos: a) a informação sobre as atividades de aprendizagem, b) o acompanhamento das atividades de aprendizagem e c) a avaliação/balanço final das atividades de aprendizagem.

- a) Através do pacto de regras estabelecido e pela relação assente no respeito mútuo, os períodos de instrução eram bastante eficazes. De tal modo que a informação sobre as atividades de aprendizagem ocorria com grande fluidez face ao foco dos alunos, quer na transmissão de informação, quer na realização de demonstração.

Na definição de objetivos tentava sempre que fossem de fácil compreensão para os alunos. Relembro as palavras do Professor Hermínio Barreto na sua preleção no âmbito da Semana do Treino Desportivo em 2014, sobre algo que tinha aprendido com um treinador de basquetebol, “Make it simple, stupid!”. Mais que isso, importava-me que os alunos percebessem as várias dimensões do objetivo de uma dada situação de aprendizagem: o quê? quando? como? porquê?

A fluidez e eficácia nos processos de informação permitia por sua vez aumentar o tempo útil de prática. Além do mais, muitas das vezes a informação a transmitir era diferenciada para três grupos de nível distintos, pelo que para economizar ainda mais tempo: i) ou era transmitida durante o período de condição física (10 minutos de corrida contínua) no início de aula, em que chamava grupo a grupo e discriminava logo quais seriam as situações de aprendizagem e os objetivos inerentes às mesmas; ii) ou era transmitida durante o aquecimento articular.

- b) Para o acompanhamento das atividades de aprendizagem é necessário desde logo que o deslocamento e posicionamento, durante as situações de aprendizagem, seja feito de forma a garantir o controlo de toda a turma. Desde circular por fora dos exercícios, a intervir garantindo o controlo das várias situações que ocorrem simultaneamente na aula (princípios de sobreposição e multiplicidade do PEA). Contudo, por vezes, em momentos em que de forma mais “apaixonada” entrava dentro de um exercício, ficava por vezes com alunos nas minhas costas, mas porque o nível de empenho e de concentração na tarefa da sua parte permitia-me esse descuido.

A competência de maior enfoque nesta subdimensão é o feedback (FB) – informação de retorno (aos alunos) sobre o resultado (Godinho et al. 2007), sobre o seu desempenho nas atividades de aprendizagem. Citando Dias (2011, p. 44) “Quando utilizado de forma eficaz, o feedback fornece indicações importantes sobre aquilo que o professor necessita para identificar o estado da aprendizagem do aluno e dos passos a realizar para melhorar a

aprendizagem.” Assim, ele torna-se uma ferramenta útil ao professor e ao aluno balizando o desempenho do segundo, face ao que é pretendido (objetivo pedagógico a alcançar). Então é para que os alunos possuam um estado motivacional tal que lhes permita relacionar as suas ações de aprendizagem com os efeitos alcançados e/ou diferir o desempenho padrão do desempenho realizado, o professor deve ser metódico no conteúdo, na forma, no objetivo, na direção e na afetividade do FB (Araújo, 2015).

O conteúdo implícito na informação prestada revela o conhecimento do conteúdo e o conhecimento pedagógico do conteúdo (Shulman, 1987) que o professor tem. De facto, a qualidade do conteúdo não era equitativa em todas as matérias. Ao nível dos JDC a informação era muito mais pertinente do que ao nível da Dança (na qual fui ganhando através do núcleo de Desporto Escolar, através da supervisão do orientador de escola e em conjunto com o NE). Apesar de no início do ano letivo, pensar que o conhecimento pedagógico do conteúdo ao nível da ginástica não seria muito bom, fui-me apercebendo nas primeiras aulas de que afinal tinha um à vontade e conhecimento que era muito apropriado. Recorria essencialmente às competências adquiridas ao nível da Sistemática das Atividades Físicas e Desportivas e ao nível do Ensino da Educação Física II. Recordo os conhecimentos de alguns professores do GDEF na melhoria do meu conhecimento pedagógico do conteúdo nas modalidades de Ginástica e Andebol respetivamente. Tal como na melhoria do meu conhecimento pedagógico geral.

O conhecimento pedagógico do conteúdo teve influência direta no estilo de ensino a que recorria, durante a minha atividade letiva. Não recorri ao vasto leque de estilos de ensino descritos por Mosston e Ashworth (2008). Ao longo do ano letivo utilizei os seguintes estilos de ensino: Descoberta Guiada, Descoberta Convergente, Comando, Autoavaliação e Recíproco. Sinto que nos JDC, em que possuía maior conhecimento pedagógico do conteúdo, promovia mais os dois primeiros estilos. Já na Dança ou no Atletismo, em que este era menor, recorria mais ao ensino por comando. A autoavaliação e o ensino recíproco eram sistematicamente promovidos nas aulas de ginástica, face à dinâmica existente.

Enquanto futuro professor espero, quer com o acumular de experiência, quer com a realização de ações de formação, melhorar o conhecimento pedagógico do conteúdo, especialmente em matérias em que possuo maior dificuldade.

Continuarei a recorrer à estratégia de ensino “fotografia”, que é um exemplo daquela que é a minha intervenção pedagógica. Considero que esta não é catalogada com os estilos de ensino enunciados anteriormente, mas sim no resultado da interação entre as minhas estratégias de ensino, capacidades, necessidades e a minha personalidade, em função de um conjunto de variáveis que influenciam o PEA - matéria a lecionar, do nível e da fase de aprendizagem do aluno ou do grupo em questão, da personalidade do aluno, etc.

A afetividade do FB é crucial primeiro porque é importante garantir que percebam o que fazem bem (FB positivo) e o que fazem mal (FB negativo); segundo porque a prevalência de FB positivo enaltece a motivação intrínseca⁴ do aluno e promove um clima de aprendizagem também ele positivo. Relembro a forma como este reforço positivo ajudou os alunos a ganharem confiança e autoestima, a ter gosto pela prática desportiva e a ter gosto por ver o seu esforço ser reconhecido (exemplo: parar a aula para aplaudir um bom toque de dedos de um aluno, ou a forma como parabenizar o progresso levou algumas alunas a terminarem o ano a correr 15 minutos de forma contínua, quando no início do ano não corriam 3 minutos seguidos).

Para garantir uma melhor oportunidade do FB, recorria sistematicamente à técnica pedagógica “fotografia” (consequente da regra estabelecida quando dizia “Pára”). Além de corrigir o desempenho de um aluno que me fez parar a situação de aprendizagem, garantia a atenção de todos e a demonstração do modelo para todos. Mais ainda, permitia-me muitas vezes ajustar posicionamentos e/ou desempenhos de outros colegas e fornecer ao grupo uma ideia mais geral de determinados comportamentos inerentes à dinâmica da matéria em questão.

Direcionar o FB individualmente ou em grupo, consoante a quantidade de alunos com as mesmas dificuldades, foi algo que fui modificando na minha conduta pedagógica. Na 3ª e 4ª etapas melhorei significativamente esta competência. Como dizia o orientador de escola ao longo do 1º Período: “Tiago não podes andar sempre a apagar fogos!”. A capacidade de direcionar FB grupais (fosse para toda a turma ou para um determinado grupo) não se prendia com a colocação de voz, mas sim com a capacidade de observar,

⁴ Motivação Intrínseca - O aluno reconhece-se responsável pela sua aprendizagem. Para que a motivação para a aprendizagem perdure ao longo do tempo.

identificar e analisar o bom/mau desempenho em vários alunos. Este é um dos exemplos mais claros em como o estágio me ajudou a ser também um melhor treinador.

Quanto ao objetivo do FB, estes podem ser:

- Prescritivos - garantindo que percebam como devem realizar a atividade após terem cometido um erro. Exemplo: “Deves fazer a manchete, através da flexão/extensão dos membros inferiores”;
- Interrogativos - questionar os alunos (após o desempenho de uma ação), garantindo: que sejam capazes de identificar, por eles próprios, aspetos relacionados com a mesma; que o maior número seja inquirido no decurso da aula; que cada um tenha o tempo necessário para responder às perguntas que lhe são colocadas. Exemplo: “Na manchete onde é o contacto com a bola?”
- Descritivos - como o próprio nome indica, que descreva a ação a realizar corretamente. Exemplo: “O contacto com a bola na manchete é no antebraço e não no pulso”;
- Avaliativos - correspondentes à informação sobre a correção da ação. Exemplo: “Boa manchete!”.

Quando corrigimos os alunos é muito importante, posteriormente, garantir que estes não continuam a cometer os erros observados. Assim é fundamental fechar os ciclos de FB. Fechar o ciclo de FB envolve consciencializar o aluno se este corrigiu ou não o seu desempenho. Associado a um FB positivo, aumenta a sua motivação.

Fazendo uma análise a todo o processo de FB, através da supervisão do orientador de escola, foi-nos solicitado ao longo do ano de estágio que fôssemos planeando o FB. Planear o FB é fazer um estudo prévio à aula das principais componentes críticas das ações motoras (que nessa aula serão lecionadas), que se adequam melhor a cada um dos grupos de nível, de forma a melhorar as diversas dimensões do mesmo.

É fundamental que o professor seja capaz de garantir que os alunos atribuem importância ao que estão a aprender. Moreira (2012, p. 2) refere que a aprendizagem significativa “se caracteriza pela interação entre conhecimentos prévios e conhecimentos novos, e que essa interação é não-literal e não-arbitrária. Nesse processo, os novos conhecimentos adquirem significado para

o sujeito e os conhecimentos prévios adquirem novos significados ou maior estabilidade cognitiva.”. Tornar as aprendizagens significativas para os alunos não é fácil e exige que saibamos analisar contextos e encontrar neles janelas de oportunidades.

No âmbito das aprendizagens significativas, é importante referir o marketing à Educação Física. Como o próprio nome diz, este processo cinge-se à promoção das vantagens da prática de atividade física junto dos alunos. Conseguir interligar conhecimentos teóricos no decorrer de situações de aprendizagem, como por exemplo formular analogias significativas para os alunos sobre os músculos que determinado exercício de aptidão física solicita. Como pude verificar ao longo do ano letivo, levou a um aumento da motivação dos alunos.

Apesar da dificuldade, penso que fui bem-sucedido em potenciar a importância nos conteúdos a lecionar, pois sinto que fui fundamental no aumento da motivação intrínseca e no sucesso escolar dos mesmos. Consegui garantir o comprometimento deles. Havendo comprometimento com as tarefas a realizar, o empenhamento atingia níveis muito bons, aumentando também o tempo útil de aula. Além do mais, como diria uma aluna “o professor faz tudo connosco e isso é determinante”, o entusiasmo e a paixão que colocava nas aulas potenciava nos alunos um maior empenho.

- c) A informação final da aula era fornecida durante o retorno à calma. Nesta contemplava um balanço das situações de aprendizagem e objetivos pedagógicos respetivos, assim como a projeção da aula seguinte.

No final da aula era constante recorrer ao questionamento, que é uma estratégia de ensino que se demonstrou eficaz ao longo do ano letivo, pois solicitava cognitivamente os alunos para os problemas didáticos em questão. A individualização do questionamento foi fundamental, porque garantia que todos participavam, que todos mereciam ser o foco atencional (maior motivação, autoconfiança, cada aluno era parte integrante e fundamental do todo que era a turma). O questionamento distingue-se do FB interrogativo, por não implicar uma ação a priori do aluno e consequente informação de retorno. Exemplo: “Quais são os critérios êxito na manchete?”.

Uma das críticas apontadas ao nível da supervisão pedagógica, quanto à minha instrução era o facto de eu raramente ter contemplado inovação nos processos de

transmissão de informação. À exceção da instrução aos grupos de níveis quando corriam no início da aula, com consequente aumento do tempo útil, não adotei nenhuma outra estratégia de ensino que fosse diferente dos standards frequentemente utilizados.

Relembro a estratégia utilizada por um dos colegas estagiários nas suas aulas de ginástica, em que recorria uma aplicação do smartphone para filmar a execução de um determinado elemento gímico. De seguida, analisava os componentes e as condicionantes, quer fosse da fase de colocação, da ação principal ou de finalização (em função de onde tivesse havido erro/correção) e mostrava essa análise ao aluno. Era bastante elucidativo para os alunos e por contemplar um instrumento eletrónico e significativo (como é o smartphone) suscitava o interesse dos mesmos.

A inovação quer nos processos de instrução, quer ao nível de todo o PEA, é algo que devo procurar melhorar para uma futura melhor intervenção pedagógica. Como por exemplo, recorrer ao tablet e substituí-la pela prancha/capa do professor. Ter à disposição um meio audiovisual que potencie as formas de feedback e as aprendizagens significativas dos alunos. Citando Marques, Leite, Maia, Melo, Nascimento, Taveres e Soriano (2013, p. 2): “podemos afirmar que las modernas tecnologias utilizadas en el proceso enseñanzaaprendisaje, preparan los ciudadanos más comprometidos a los câmbios sociales.”.

O **Clima Relacional** pode ser analisado em três subdimensões: a) a relação professor/alunos, b) a relação aluno/aluno e c) a relação aluno/tarefa:

- a) A relação professor/alunos começou a ser construída com base numa simbiose fundamental, se eu daria o meu melhor para potenciar as aprendizagens deles, então eles teriam de dar o seu melhor nas minhas aulas.

Outro pressuposto e fundamental ao longo de todo o estágio, foi o facto de ensinar-lhes a aceitar o erro como elemento necessário para o processo de aprendizagem. Este pressuposto foi determinante na criação de um clima positivo e de confiança.

Sei que não fui só um professor de EF. Sei que fui amigo e companheiro ao longo de todo o ano letivo. Preocupava-me com o bem-estar deles e com o que lhes apoquentava. Ajudei muitos a resolverem problemas externos, mas que influenciam a forma como eles estão na escola e, consequentemente, o seu rendimento e sucesso escolar. Era próximo deles em idade e isso permitiu-me compreendê-los e ajudá-los melhor. Expliquei-lhes na primeira aula que o

ensino só existia e fazia sentido porque havia alguém como eles para aprender. Então tudo o que eu fizesse era para o bem deles.

Criámos um grito de turma. Para não o banalizarmos, só o entoávamos em momentos marcantes, como fosse a satisfação clara do desenvolvimento de todo o grupo no final de algumas aulas.

- b) O espírito de grupo era tal que a cooperação entre os alunos atingia níveis muito bons. Apoiavam-se mutuamente para ultrapassar as dificuldades que cada um encontrava. Uma coisa é certa: nunca vi um espírito de grupo a nível escolar como na “minha” turma. Um privilégio.
- c) Esforcei-me para que os alunos compreendessem que para conseguirem reter aprendizagens, necessitam de atribuir significado às mesmas. Este facto potenciou por sua vez o empenho dos mesmos nas tarefas de aula.

A inclusão era um valor base na construção do clima de aula. Perceberam cedo, para mim eram todos iguais. Ninguém seria preterido por ser menos bom fosse no que fosse. Cada um era parte integrante do grupo (turma) que éramos. Cada um com as suas capacidades, necessidades e personalidade. Fosse a trabalhar de forma homogénea ou heterogénea, ninguém escrutinava um colega.

Como o todo não é resultado da simples soma das partes, mas sim da forma como as mesmas interagem, o “segredo” de um ensino eficaz passa por gerir estas quatro dimensões de forma integrada. Além do mais, a eficácia do PEA passa por um ciclo de decisões, tornando o processo coerente ao utilizar a avaliação formativa como elemento chave.

Araújo (2015) defende que a avaliação formativa tem como propósito melhorar as aprendizagens e, por consequente, melhorar o ensino. Esta é usualmente chamada de “avaliação para as aprendizagens”, por se centrar no processo - na forma como os alunos aprendem – e não nos resultados. A avaliação formativa assume dois tipos de funções:

- A função orientadora que permite diagnosticar e prognosticar as competências dos alunos, com o intuito de planear e projetar o PEA (PAT) – carácter formativo da AI;
- A função reguladora, ao longo do ano, que visa melhorar as aprendizagens, “utilizando estratégias de recolha de evidências, por parte do professor, e

estratégias de auto e heteroavaliação que podem e devem ser orientadas pelo professor, mas cuja responsabilidade se centra no aluno.” Estas estratégias decorrem de um “compromisso entre os intervenientes”, como refere a autora. Para que os alunos consigam recorrer a processos cognitivos como sejam a auto e heteroavaliação e a autorregulação, deve haver uma consciencialização dos mesmos daquilo que são as suas competências e os objetivos pedagógicos para os quais trabalham. Estes processos exigem, por sua vez, que os alunos saibam: dar valor ao processo e progresso das aprendizagens em detrimento do foco nos resultados (motivação intrínseca - e que deve ser potenciada pelo professor); tenham conhecimento dos objetivos específicos e dos seus respetivos critérios, para a consecução de determinada competência.

A avaliação formativa teve grande ênfase e influência na forma como planeava e conduzia as minhas aulas. Mais ainda, preocupava-me em torná-la explícita para os alunos. Desde a primeira aula e ao longo do ano letivo dizia-lhes que a avaliação era deles e que assim sendo fazia todo o sentido eles serem parte ativa neste processo. Ao longo do 1º período foi sendo desmistificada a ideia de que os alunos eram avaliados somente de forma sumativa, em momentos definidos para a avaliação de determinada componente (exemplo: Voleibol, ou Vaivém). Em contraste, foi sendo valorizada e consciencializada a ideia de que a avaliação decorria em todas as aulas. Um processo de avaliação contínuo!

Para a validação e fiabilidade da avaliação contínua (i.e. para melhorar as aprendizagens dos alunos), era fundamental que eu, enquanto professor, fosse eficaz em fazer jus à definição de avaliação: recolher informações de forma sistemática que permita formular juízos de valor, para a tomada de decisão (Fernandes, 2005). Tinha que identificar e anotar sistematicamente as evoluções que eles iam tendo. Em fases iniciais este processo não era fácil, mas foi-se tornando à medida que ia aumentando o conhecimento dos (meus) alunos (Shulman, 1987) e daquilo que eram as suas competências e capacidades. Mais ainda, era importante demonstrar-lhes que fazia esse trabalho (atualização do documento de avaliação das competências – como veremos mais à frente), pois isso levou a que eles percebessem e se importassem com a forma como evoluíam nas suas aprendizagens: o compromisso.

Além do compromisso necessitava garantir a tal consciencialização dos alunos para aquilo que eram as competências que eles perseguiram. Juntamente com a formação dos grupos de trabalho, no documento que lhes enviava para o email em cada UE, eram definidas as competências a trabalhar por matéria pelos alunos de cada grupo.

Desde que estes reconhecessem as suas capacidades e necessidades dentro de um clima de ensino positivo, então poderia facilmente conceber que eles iriam realizar a autorregulação e autoavaliação das suas aprendizagens. Era claro para um determinado aluno que ele ao estar a trabalhar para o Nível I no Voleibol, necessitaria de trabalhar o toque de dedos e consolidá-lo primeiramente, assim como era claro para outro aluno que ao estar a trabalhar para o Nível A era necessário melhorar o bloco. Era fundamental fazer com que os alunos percebessem e atribuissem importância ao como fazer e não só ao que fazer. Foi uma das estratégias de ensino fulcral, aliado ao clima relacional positivo e que contemplava o erro, para garantir o envolvimento dos alunos (nas suas próprias aprendizagens). Citando Fernandes (2005, p. 7): “A avaliação tem de contribuir para o desenvolvimento de processos complexos de pensamento, motivando os alunos para a resolução de problemas e para a valorização de aspectos de natureza socioafectiva e mais orientada para as estratégias metacognitivas utilizadas pelos alunos”.

Estes processos cognitivos exigem uma análise consciente e reflexiva do que é a tarefa motora solicitada. É que não é só importante o esquema motor que formulamos, como a demonstração do movimento, como o feedback do professor. A informação de retorno que o aluno recebe da minha parte do seu desempenho é fulcral para todo o encadeamento do processo e desenvolvimento das suas aprendizagens e, portanto, da avaliação contínua/formativa/para as aprendizagens. O feedback regula as aprendizagens. Citando Borges et al. (2014, p. 326):

“O feedback regula o processo de ensino-aprendizagem, fornecendo, continuamente, informações para que o estudante perceba o quão distante, ou próximo, ele está dos objetivos almejados. O fato de o feedback ser contínuo permite que os ajustes necessários para a melhor qualidade da aprendizagem sejam feitos precocemente...”.

Araújo (2015), citando Brookhart (2001), Wiliam (2006) e Bell (2007), refere que utilizar a avaliação para melhorar o PEA é utilizá-la com um fim formativo. Este carácter formativo ao melhorar o PEA, trará benefícios a todos os agentes de ensino: promove as aprendizagens dos alunos e promove a lecionação do professor. Ao regular e orientar o PEA, a avaliação formativa irá permitir extrair inúmeras informações do que acontece na aula - pois não esqueçamos a complexidade que lhe é inerente. Assim, a avaliação formativa é um fator fundamental no ajuste sistemático que o professor deve fazer, para melhorar o seu planeamento e condução do ensino.

A lógica de causalidade do “Processo-Produto” defende que os resultados de aprendizagem derivam dos comportamentos de aprendizagem, que por sua vez derivam dos comportamentos de ensino – uma lógica sequencial. Contudo, a crítica a esta lógica escrutina o seu carácter sequencial, para nos mostrar um carácter interdependente. A forma como o professor ensina, como o aluno aprende e o que aprende de facto fornece sistematicamente informações que levarão a ajustes na realização da ação.

Para mim, o ensino como uma cadeia de decisões - com três fases: Pré-interativa (concepção), Interativa (realização) e Pós-interativa (controlo) - é uma falácia. Concebo o ensino como um ciclo de decisões. Após o controlo, voltamos a conceber para uma maior realização. A avaliação formativa (contínua) é a corroboração do ensino como um ciclo de decisões. É esta que permite ao professor recolher sistematicamente informações que levam ao reajuste (necessário ou não) do planeamento, para uma melhor intervenção junto dos alunos (condução do ensino).

As informações decorrentes da avaliação formativa relativas à fase de concepção (planeamento), confrontaram-me com duas realidades distintas, em função do diagnóstico inicial feito: o desenvolvimento dos alunos corroborava ou não o prognóstico feito. Ao longo da 2ª etapa fui-me apercebendo que nas diversas matérias, ou os ritmos de aprendizagem dos alunos faziam esperar o alcance dos objetivos definidos para a respetiva etapa e consequentemente dos objetivos finais, ou pelo contrário verificava que os ritmos de aprendizagem dos alunos não iriam permitir alcançar os objetivos definidos para a mesma e consequentemente para as restantes etapas. Teria de reajustar os objetivos pedagógicos que fossem necessários para as etapas e unidades de ensino seguintes. “...a avaliação contínua permitirá regular o grau de exigência das situações e os grupos na turma, adequando-os constantemente aos progressos e dificuldades dos alunos.” (PNEF, 2001, p. 26).

O processo de reajustar, para melhorar o PEA, deriva de uma competência fundamental de um professor: a capacidade de reflexão. Como refere Day (2004, citado por Herdeiro & Silva, 2008, p. 11):

“Viver a prática reflexiva implica, por parte dos professores, dominar habilidades cognitivas e metacognitivas, de forma a *criticar* a sua prática, os valores implícitos nessa prática, assim como os contextos em que se desenvolvem e as repercussões que estas têm na melhoria da qualidade dessa prática”.

Esta capacidade era, em grande parte, observada nos Balanços efetuados.

Os Balanços assumiram 3 formas ao longo do ano de estágio:

- Balanço de aula (autoscopia)
- Balanço de Unidade de Ensino
- Balanço de Etapa

Os balanços de UE e de Etapa eram sempre incorporados na elaboração dos planos de UE e de Etapa seguintes, respetivamente. Isto porque as informações extraídas dos mesmos constituíam a base para o planeamento que se seguia.

Qualquer que fosse a forma do balanço, refletir criticamente e de forma sistemática, permitiu-me sempre analisar o que estava a ser bem feito e o que poderia ser melhorado. Este acoplamento teve implicações ao nível do planeamento, que decorria sempre depois de um balanço (ciclo de decisões) e, posteriormente, ao nível da condução do ensino, por exemplo, na reformulação de grupos nas diversas matérias. Ajustar os alunos nos grupos de nível, em função de estarem abaixo ou acima do que era perspetivado (ritmos de aprendizagem), acabava por homogeneizar mais os grupos de nível facilitando o ritmo de trabalho e a consecução das mesmas competências de uma forma mais harmoniosa/fluida. Outro exemplo a reconstrução das situações de aprendizagem. Imaginemos que planeei uma situação de aprendizagem para o basquetebol, em que de um lado do cesto os alunos realizavam lançamento na passada e que do outro lado do cesto drible. Não estaria a prejudicar o desenvolvimento multilateral? A forma como os alunos beneficiaram por em aulas seguintes contemplar o lançamento na passada dos dois lados. Ou no salto mortal, quando notei que os alunos revelavam dificuldades na componente vertical do salto e coloquei uma fasquia com um elástico (como o que era utilizado no salto em altura) entre o trampolim e o colchão de quedas para potenciar no seu salto um incremento da força vertical.

No meu processo de reflexão, houve professores do GDEF fundamentais para a minha formação pessoal e profissional, que de uma ou de outra forma me ajudavam através da sua experiência. Quer fosse o domínio do conhecimento pedagógico do conteúdo ao nível da ginástica, quer fosse o domínio na criação de excelentes climas relacionais, quer fosse o domínio do conhecimento pedagógico geral, quer fosse o caráter crítico e olhar “clínico”.

Aprender é também perceber e refletir sobre o que não fazer. Não foram só bons exemplos que testemunhei durante o ano de estágio, mas os exemplos menos bons também me permitiram retirar ilações sobre o que não deve ser um professor de EF e o que não deve ser o PEA. São vários os exemplos que, quer como treinador-estagiário, quer como professor-estagiário, profissionais com mais experiência me disseram “Pois, eu também costumava fazer isso.” ou “Vocês vêm da faculdade e acham que sabem muito, eu também aprendi tudo isso!”. A verdade é que a diferença entre aquilo que faziam (correto) e o fazem (incorreto) baseia-se na reflexão crítica da própria atividade profissional. Costumo dizer aos meus alunos/atletas “Eu sei que sou exigente convosco, mas só porque primeiramente o sou comigo e tento dar tudo para ser melhor professor/treinador todos os dias.”. Refletir de forma crítica a minha intervenção pedagógica é e terá de ser a competência base na minha conduta de ensino, seja em que contexto for.

No que respeita à condução do PEA, o GDEF é maioritariamente heterogéneo, sendo caracterizado por professores com diferentes *concepções de Educação Física* (Crum, 1993). Desde a concepção sociocrítica, à concepção biológica, passando pela pedagógica e sem esquecer a personalista e acrítica para o desporto, existem formas de estar e modos múltiplos de aplicar o processo ensino-aprendizagem. Para cada forma de ensinar existem estratégias e métodos distintos e que caracterizam não só a tipologia de aulas lecionadas, como também as competências e a forma de estar dos alunos nestas. Talvez a complexidade e a ecologia do PEA refutem por si só a uniformização do ensino, até porque cada turma possui alunos com características e necessidades diferentes e cada professor possui as suas próprias crenças, mas não deveriam as finalidades da disciplina serem perseguidas por todos?

Ainda que cada professor possua os seus próprios métodos/caraterísticas/crenças/competências na gestão e organização do PEA, os objetivos finais a que se propõem deveriam coincidir com os que estão definidos no PNEF e nas Metas de Aprendizagem. Caso contrário, o panorama da EBSGB não corrobora nem a centralização (situação definida em Portugal), nem a descentralização do ensino, isto porque na escola a lecionação de EF está ao critério de cada professor. O PNEF é um exemplo da centralização do ensino. Uma entidade reguladora define a nível nacional o que deve ser seguido (decisão macro). O GDEF elabora os protocolos de grupo e critérios de avaliação, seguindo o PNEF (decisão meso). Um professor do grupo não concorre para as finalidades estabelecidas pelo GDEF (decisão micro). Terá que haver mudanças “top-down”? Ou deveriam ser

“bottom-up”? A avaliação rigorosa do desempenho dos docentes poderia provavelmente minimizar alguns destes acontecimentos.

Não se seguindo uma lógica estrutural e sequencial dos conteúdos programáticos a lecionar do 5º ao 12º ano de escolaridade compromete-se a verticalização do ensino - o aluno é avaliado sistematicamente, ano após ano, no rolamento à frente, em detrimento do que está teoricamente estipulado de que os alunos deveriam chegar ao último ano de escolaridade no nível avançado da ginástica de solo, por exemplo.

A lógica estrutural e sequencial das competências a lecionar aos alunos e o registo das capacidades e necessidades dos mesmos é contemplada no GDEF, mas apenas utilizada pelo NE e outros 2 professores. Este processo decorre do documento utilizado para avaliação dos alunos da disciplina, quer seja formativa ou sumativa.

O documento em questão possui todos os objetivos do PNEF, por matéria e por nível de desempenho. Produzido em folha de cálculo, este pressupõe para cada competência a atribuição do valor numérico 0,1, ou 2, dependendo se o aluno, respetivamente, não domina, domina com erros, ou domina esta. Sempre em função daquilo que o aluno vai evoluindo, o documento pressupõe uma lógica vertical e plurianual para qualquer matéria, em que o professor preenche das competências mais “introdutórias”, para as mais “avançadas”.

Vejamos agora um exemplo da operacionalização deste processo para o nível introdutório do basquetebol na minha turma:

Tabela 1 – documento orientador da avaliação dos alunos na disciplina de EF; matéria de basquetebol, competências do nível introdutório; 1º período.

[illegible]

Legenda: 0 – Não domina; 1 – Domina com erros; 2 – Domina; S – Sim (nível de execução alcançado). Cada coluna da folha de cálculo, preenchida com números, diz respeito a um aluno da turma.

Uma vez obtido o “S”, o aluno passa nesse momento a concorrer para o nível seguinte (neste caso o nível E) e o professor, por sua vez, passa a avaliar as competências do nível E. O valor “S” resulta de funções somatórias inerentes ao próprio documento, que foram estabelecidas pelo GDEF na altura em que este foi produzido tendo em conta os critérios de avaliação da disciplina. Daí que existam na tabela alunos que apesar de não terem todas as competências com o valor 2, conseguem ter o nível I alcançado.

A lógica vertical e plurianual do documento corrobora a avaliação contínua (formativa). Durante o ano os alunos foram familiarizados com o documento e com a sua evolução nas várias matérias (alcance sucessivo do valor 2 em cada competência e consequente valor “S” em determinado nível). O facto de o aluno se consciencializar do que tem de melhorar (para valor 2), de ver sistematicamente o documento a ser atualizado preconizador do seu desenvolvimento (avaliação formativa do professor), orienta e regula o PEA para as aprendizagens. Quer seja o desenvolvimento do aluno em níveis seguintes após o alcance do valor “S”, quer seja na transformação de valores 1 em 2 em níveis já alcançados.

Tabela 2 – documento orientador da avaliação dos alunos na disciplina de EF; matéria de basquetebol, competências do nível introdutório; 2º período.

Nível Introdutório	Ataque	Recebe a bola <i>cf</i> as 2 mãos e vira-se para o cesto	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2		
		Escolhe quando passar, lançar, driblar	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	1	2	2	2	1	2	2	1	1	
		Desmarca-se	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	
	Defesa	Atitude defensiva qd equipa perde bola	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	
		Marca adversário directo	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	
		Participa no ressalto	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	1	2	2	2	1	2	2	1	1	
	G. Técnicos	Passe-recepção de peito e picado	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	
		Paragens e rotações 1 apoio	2	1	1	1	1	1	2	2	2	2	1	2	2	1	1	1	2	1	2	2	1	1
		Lançamento parado e na passada *	2	1	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	1	2	2	2	1	2	2	1	1	
		Drible de progressão <i>cf</i> mudança de mão	2	1	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	1	2	2	2	1	2	2	1	1	
	Regras: início, reinício, dribles, passos, fora, b. presa, faltas pessoais		2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	1	2	2	2	1	2	2	1	1	
	ALCANÇADO		S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	

Legenda: A amarelo estão assinaladas, por aluno, as competências desenvolvidas em comparação com o 1º período.

Ao longo do ano letivo, os alunos acabavam por melhorar as suas competências, em função das suas necessidades e capacidades, das prioridades de formação e das situações de aprendizagem planeadas. Não seria por já ter determinado nível alcançado que deixariam de trabalhar alguma competência em específico.

Tabela 3 – documento orientador da avaliação dos alunos na disciplina de EF; matéria de basquetebol, competências do nível elementar; 1º período.

Nível Elementar	Ataque	Desmarca-se e corta p/ o cesto	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	1	2	2	1	2	2	1	1
		Aclara em corte p/ o cesto	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	2	0	1	1	0	0
		Progride utilizando drible c/ fintas e mudanças de mão	2	0	1	1	1	1	2	1	2	2	0	1	2	0	1	1	2	0	2	2	0	0
		Passa a um companheiro em posição + favorável	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	1	2	2	2	1	2	2	1	1
		Lançamento parado e na passada *	2	1	1	1	1	1	2	2	2	2	1	2	2	1	1	1	2	1	2	2	1	1
		Liberta-se do defensor p/ finalizar ou passar	2	0	1	1	1	1	2	2	2	2	0	2	2	0	1	1	2	0	2	2	0	0
		Ressalto ofensivo	2	0	1	1	1	1	2	1	2	2	0	1	1	0	1	1	2	0	1	2	0	0
	Defesa	Dificulta drible, passe e lançamento	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	1	2	2	2	1	2	2	1	1
		Posição defensiva básica	2	0	2	2	2	2	2	2	2	2	0	2	2	0	2	2	2	0	2	2	0	0
		Dificulta abertura de linhas de passe	2	0	1	1	1	1	2	1	2	2	0	1	1	0	1	1	2	0	2	2	0	0
	Gestos Técnicos	Lançamento em salto	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	2	0	1	1	0	0
		Arranque em drible	2	0	2	2	2	1	2	2	2	2	0	2	2	0	2	2	2	0	2	2	0	0
		Drible de protecção	2	0	1	1	1	1	2	1	2	2	0	1	2	0	1	1	2	0	2	2	0	0
		Passe c/ 1 mão	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	2	0	1	1	0	0
		Em exercício, mudanças entre pernas e por trás das costas	1	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	1	1	0	0	0	1	0	1	1	0	0
	ALCANÇADO		S						S	S	S	S		S	S				S		S	S		

Uma vez alcançado um nível, o professor poderia planear novos objetivos pedagógicos para o(s) aluno(s), começando o segundo a trabalhar novas competências. Chegando ao nível seguinte, o professor segue a mesma lógica. Mediante a avaliação contínua, juntamente com meus os alunos, ia fazendo um *checklist* com o objetivo de transformar todos os 0's e 1's em 2's, para alcançar o nível respetivo.

O valor “S” corresponde, como já referi, ao alcance de determinado nível de desempenho. E este valor “S” representa, neste documento, a função certificadora da avaliação sumativa. Na folha de cálculo estão também implícitas pontuações estipuladas para o determinado nível alcançado. Na tabela acima, pode ver-se que apesar de vários alunos possuírem competências com 1's e 2's, apenas 10 alunos possuem o valor “S” e, portanto, o nível E. Na prática, teriam uma maior pontuação que os alunos que tivessem apenas “S” no nível I.

Tabela 4 – Pontuação atribuída à matéria de Basquetebol, para cada aluno, no 1º período face ao nível de desempenho alcançado por cada um.

<p>Bonificação - 0,1 ou 0,2</p> <p>Parte Introdutório - 0,5</p>	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2
Nota Basquetebol	2,2	1,2	1,2	1,2	1,2	1,2	2,2	2,2	2,2	2,2	1,2	2,2	2,2	1,2	1,2	2,2	1,2	2,2

A pontuação atribuída a cada aluno, numa dada matéria, deriva do número de valores “S” alcançados por este, ou seja, do nível de desempenho (I/E/A) em que se encontra.

Após a soma das pontuações das várias matérias das atividades físicas e desportivas, os alunos chegavam a uma determinada nota (parcial) para esta área de extensão da disciplina. A correspondência entre a pontuação final das várias matérias e a respetiva nota, era feita através de um quadro de valores construído pelo GDEF aquando da elaboração do documento que tenho vindo a descrever.

Tabela 5 – Somatório das pontuações das várias matérias lecionadas na área de Atividades Físicas e Desportivas, para cada aluno no 1º período. Correspondência de nota (parcial) em função do somatório de pontos obtidos.

Futebol	2,7	1,2	2,2	2,2	2,2	1,2	2,7	2,2	2,7	2,7	1,2	2,2	2,7	1,2	2,2	2,2	2,2	1,2	2,7	2,7	1,2	1,7
Voleibol	1,7	1,2	2,2	1,7	1,7	2,2	1,7	1,2	1,7	1,7	1,2	1,7	1,7	2,2	2,2	2,2	1,7	1,2	1,7	1,7	1,2	1,7
Basquetebol	2,2	1,2	1,2	1,2	1,2	1,2	2,2	2,2	2,2	2,2	1,2	2,2	2,2	1,2	1,2	1,2	2,7	1,2	2,2	2,2	1,2	1,7
Andebol	1,2	0,5	1,2	1,2	1,2	0,5	1,2	0,5	1,2	1,2	0,5	1,2	1,2	0,5	1,2	1,2	0,5	1,2	1,2	0,5	0,5	0,5
Atletismo	1,7	1,2	1,2	1,2	1,7	1,2	1,7	1,2	1,7	1,7	1,2	1,7	1,7	1,2	1,2	1,7	1,7	1,2	1,7	1,7	1,2	1,7
Ginástica de Solo	1,7	1,2	1,2	1,2	2,2	1,2	1,7	1,2	1,2	1,7	1,2	1,2	1,2	1,2	1,7	1,7	2,2	1,2	1,2	1,2	1,2	1,7
Ginástica Aparelhos	1,7	1,2	1,2	1,2	1,7	1,2	1,2	1,2	1,7	1,2	1,2	1,2	1,2	1,2	1,7	1,2	1,7	1,2	1,2	1,7	1,2	1,7
PONTOS	12,90	7,70	10,40	9,90	11,90	8,70	12,40	9,70	12,40	12,40	7,70	11,40	11,90	8,70	11,40	11,40	13,40	7,70	11,90	12,40	7,70	7,70
NOTA	17,0	10,0	14,0	14,0	16,0	12,0	17,0	14,0	17,0	17,0	10,0	16,0	16,0	11,0	16,0	16,0	18,0	10,0	16,0	17,0	10,0	10,0

Tabela 6 – Tabela de conversão por ano de escolaridade (ensino secundário), entre o somatório de pontos obtidos e a respetiva nota.

10º ANO			11º ANO			12º ANO	
Pontos	NOTA	Pontos	Pontos	NOTA		Pontos	NOTA
17,0	20	14,9	20,5	20	17,9375	21,0	20
16,0	19	14,0	19,0	19	16,625	19,0	19
15,0	18	13,1	18,0	18	15,75	18,0	18
14,0	17	12,3	17,0	17	14,875	17,0	17
13,0	16	11,4	16,0	16	14	16,0	16
12,0	15	10,5	15,0	15	13,125	15,0	15
11,0	14	9,6	14,0	14	12,25	14,0	14
10,0	13	8,8	13,0	13	11,375	13,0	13
9,5	12	8,3	12,0	12	10,5	12,0	12
9,0	11	7,9	11,0	11	9,625	11,0	11
8,5	10	7,4	10,0	10	8,75	10,5	10
8,0	9	7,0	9,0	9	7,875	9,5	9
7,5	8	6,6	8,0	8	7	8,5	8
7,0	7	6,1	7,0	7	6,125	7,5	7
6,0	6	5,3	6,0	6	5,25	6,5	6
5,0	5	4,4	5,0	5	4,375	5,5	5
4,0	4	3,5	4,0	4	3,5	4,5	4
3,0	3	2,6	3,0	3	2,625	3,5	3
2,0	2	1,8	2,0	2	1,75	2,5	2
1,0	1	0,9	1,0	1	0,875	1,5	1

Com uma ponderação de 10% para as Atitudes e Valores, de 10% para os Conhecimentos, de 25% para a Aptidão Física e de 55% para as Atividades Físicas e Desportivas, obtinha-se a seguinte tabela:

Tabela 7 – Nota (final) da avaliação sumativa de cada aluno no 1º período, em função dos parciais obtidos em cada uma das áreas de extensão da disciplina e das atitudes e valores.

Atitudes	16,4	18,4	18,4	20	20	19,6	16,8	18	18,4	18,4	18,4	18,4	17,6	16,8	18,4	19,2	20	18,4	20	17,6	17,6	17,2
Conhecimentos	16,3	20	20	19,8	18,5	19,6	18,5	20	16	20	20	14,2	15,5	19,5	20	19,8	15,5	20	15,5	19,8	18,5	
Aptidão	12,8	12,0	17,0	16,0	18,2	10,0	9,8	11,2	16,4	15,0	11,4	14,2	15,8	7,8	16,8	16,8	19,6	13,4	17,2	16,8	10,4	14,6
Actividades	17	10	14	14	16	12	17	14	17	17	10	16	16	11	16	16	18	10	16	17	10	10
Nota	15,8	12,3	15,8	15,7	17,2	13,0	15,3	14,3	16,9	16,9	12,2	16,2	15,9	11,2	16,8	16,9	18,8	12,2	17,1	16,9	11,8	12,7

As ponderações da disciplina é algo com que não consigo concordar. Não deveria haver percentagens para os domínios de avaliação. No meu entender, não é lógico avaliar Atitudes e Valores, pois estas valências devem ser intrínsecas aos alunos e o pressuposto base para ocorrer educação e ensino-aprendizagem. A assiduidade e pontualidade são premissas-base para o aluno estar na aula para aprender. Se tem uma falta de material porque não trouxe as sapatilhas, não se devia avaliar essa falta no final do período, é uma dupla punição. Deveria estar contemplado no documento alguma competência que não segregasse a componente motora e socio afetiva tal como pressupõe as finalidades da disciplina face àquilo que deve ser o desempenho do aluno na prática das atividades físicas. Além do mais, existem Referências de sucesso e critérios de avaliação (em função do PNEF e das Metas de Aprendizagem),

que definem a nota do aluno em função das suas competências ao nível das três áreas de extensão da EF.

Tabela 8 – Referências de sucesso e Critérios de classificação em EF – avaliação sumativa.

Referências de sucesso e Critérios de classificação – 7º ano
Selecionam-se as 5 melhores matérias de cada aluno (2 dos JDC, 1 GIN, 2 da categoria “Outras”)

Áreas/Níveis	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5
Atividades Físicas	Abaixo do estipulado para o nível 2	2I (ou se não cumprir as condições do nível 3)	4I	5I	4I+1E
Aptidão Física	O aluno não cumpre o nível 2	Tem de estar na Zona Saudável da Aptidão Física (ZSAF), de acordo com a sua idade, em 3 testes dos oito avaliados.	Tem de estar na Zona Saudável da Aptidão Física (ZSAF), de acordo com a sua idade, em 4 testes dos oito avaliados.	Tem de estar na Zona Saudável da Aptidão Física (ZSAF), de acordo com a sua idade, em 5 testes dos oito avaliados., em que um é obrigatoriamente o “Vaivém”.	Tem de estar na Zona Saudável da Aptidão Física (ZSAF), de acordo com a sua idade, em 6 testes dos oito avaliados.
Conhecimentos	O aluno não cumpre o nível 2.	O aluno, ao longo do ano, realiza, com classificação média de, pelo menos, 20% os trabalhos/testes solicitados	O aluno, ao longo do ano, realiza, com classificação média de, pelo menos, 50% os trabalhos/testes solicitados	O aluno, ao longo do ano, realiza, com classificação média de, pelo menos, 70% os trabalhos/testes solicitados	O aluno, ao longo do ano, realiza, com classificação média de, pelo menos, 90% os trabalhos/testes solicitados

Ainda que concorde no fundamental com a tabela anterior, penso que ao nível das atividades físicas, para a atribuição do nível 5 não deveriam ser escolhidas cinco matérias. Sendo este um nível de excelência, deveriam ser escolhidas todas as matérias lecionadas – Critério de avaliação (no mínimo): Nível E a 70% e Nível I a 30% das matérias.

A avaliação sumativa tem um propósito de certificação e apelida-se de “avaliação das aprendizagens”, já a avaliação formativa através do seu propósito de orientação e regulação intitula-se de “avaliação para as aprendizagens”. Estando a diferença de ambas no propósito com que se usam as evidências e nos efeitos decorrentes, como podem então as duas sinergir entre si? Bell (2007, citado por Araújo, 2015) defende que “os propósitos da avaliação...são interdependentes e interativos”. Harlen (2005b, citado por Araújo, 2015, p. 20):

“refere que, em vez de avaliação formativa ou sumativa, deveríamos apenas denominá-las de ‘boa avaliação’. A ‘boa avaliação’ poderá assumir dois propósitos diferenciados, mas estes caminharão, necessariamente lado a lado: suportar e orientar o processo de aprendizagem e suportar e orientar os juízos que os professores fazem sobre os progressos ou níveis atingidos pelos alunos.”

Para a consecução da avaliação formativa recorre-se a referências criteriosas ou ipsativas, para a consecução da avaliação sumativa recorre-se somente a referências criteriosas (que sejam iguais para todos os alunos). Concordo com Harlen (Idem) quando refere que ambas devem “caminhar lado a lado”, mas discordo quando defende que em vez de formativa e sumativa, deveria ser só “boa avaliação”. Ambas são fundamentais. Percebi isso durante o ano de estágio e a primeira época como treinador principal. Há momentos em que temos de orientar e regular o PEA (como fornecer feedback, utilizar o questionamento, potenciar autoavaliação e motivação intrínseca) e momentos em que temos de certificar o PEA (como sejam a atribuição de notas no final do período, ou a escolha dos miúdos mais competentes na escolha de uma convocatória). Penso que o importante, após o momento de certificação, é o professor/treinador fazer com que os alunos/atletas percebam:

- a) O que fizeram e o que têm de fazer;
- b) Como fizeram e como têm de fazer;
- c) Porque fizeram e porque têm de fazer;
- d) Quando fizeram e quando têm de fazer.

Estas alíneas representam processos que envolvem a regulação e orientação dos aprendizes, pelo que estamos perante o domínio formativo da avaliação.

Então, mas se um documento preconizado pelo GDEF, com um uso sistemático e pertinente, se torna tão profícuo ao nível da avaliação formativa e sumativa, porque é que só foi utilizado pelo NE e mais 2 professores.

Só chegando a um consenso do que deve ser lecionado e alcançado pelos alunos num determinado ano de escolaridade, se pode definir critérios, protocolos e indicadores de avaliação a utilizar por todos os professores do GDEF, de forma a aumentar a fiabilidade e a validade do processo de avaliação da disciplina. No início do 3º período o GDEF reuniu-se e um dos pontos da ordem de trabalhos era a aferição e discussão das notas atribuídas no 2º período. Foram discutidos dois casos de alunos que tinham tido negativa com diferentes professores. A discussão deste tópico prolongou-se e não estavam a ser encontrados argumentos que levassem a um consenso e a um entendimento das decisões dos professores em questão. Comecei a reparar ao longo do debate que os critérios de avaliação referidos por cada um dos dois professores eram diferentes e que haviam professores com outros critérios também eles diferentes. Pensei então para mim e decidi colocar a questão ao grupo: "Porque estamos aqui a discutir notas de alunos de professores diferentes, se não

utilizamos os mesmos critérios de avaliação?". Na sala fez-se silêncio, ninguém soube responder e o debate terminou. O meu intuito não era o de terminar o debate.

Por último, interpretando a pertinência do documento de avaliação utilizado na EBSGB e voltando a lembrar a forma como o currículo da EF é definido em Portugal, porque não utilizar um documento a nível nacional? Um documento único de avaliação que permitisse criar um historial motor dos alunos, independentemente do ano de escolaridade, do professor titular que teria, da escola que frequentaria. Este facilitaria quer a etapa de AI, quer o desenrolar do PEA por certificar as necessidades e as capacidades de determinado aluno de forma mais minuciosa. Contudo, para que este cenário fosse possível, deveria haver o máximo comprometimento da classe de professores em seguir à risca os critérios de avaliação estabelecidos pela entidade reguladora do currículo em EF. Este comprometimento tentaria minimizar o carácter arbitrário, por vezes confundido com o carácter subjetivo inerente a todos e quaisquer fenómenos de avaliação (Araújo, 2015).

Professor a Tempo Inteiro

A semana de Professor a Tempo Inteiro revelou-se uma das atividades mais marcantes do estágio pedagógico. Esta contemplou uma série de experiências enriquecedoras, pelo facto de ter abrangido diversas turmas e anos de escolaridade diferentes. Desta forma, foi possível consciencializar-me das dificuldades encontradas e caraterísticas inerentes aos mesmos.

Fazendo uma análise mais específica sobre as aulas lecionadas a cada turma:

- No caso do 7º7ª e do 8º2ª, a professora titular tinha-me pedido que lecionasse a matéria de andebol como forma de treinar e preparar os alunos para o torneio de andebol da escola. Estas duas turmas, apesar de terem mais comportamentos desviantes face à minha turma (10º anos) revelaram-se alunos cheios de energia e boa disposição para a prática de atividade física. Foi, portanto, importante perceber de que forma é que a motivação intrínseca para a mesma beneficia a condução do ensino e consequentes aprendizagens. Foram cumpridos os objetivos definidos para ambas as aulas.
- O 8º1ª, por sua vez, revelou-se o oposto do tópico anterior. Apesar da aula ser de 45 minutos, o que reduz o tempo útil de aula a 35 minutos (o mesmo se tinha passado com o 8º2ª), os objetivos propostos para a aula não foram cumpridos na sua totalidade. Isto deveu-se não ao facto dos alunos serem mal comportados, mas porque não concedem importância/significado à disciplina e conteúdos da mesma. Assim sendo, comprovei que o facto da agenda social dos alunos não estar alinhavada com os objetivos a alcançar ao longo do processo ensino-aprendizagem prejudica este último em grande escala.
- No 3º PTIG.PTM (turma de cursos profissionais, com alunos maiores de idade e contextos socio emocionais vastos) o professor titular tinha-me solicitado a leção da modalidade de Orientação, de forma a fazer a avaliação dos alunos - uma vez que o currículo dos cursos profissionais é adaptado ao plano de estudos dos mesmos, por módulos de ensino. Nos segundos 45 minutos, acabaríamos por mudar de espaço (para o pavilhão) onde foi lecionada a matéria de andebol e condição física. Nesta turma, gostei da particularidade de lecionar uma matéria alternativa (de preparar o circuito, os mapas, etc.), porém senti a dificuldade de "chegar" aos alunos e de me impor inicialmente face a termos praticamente a mesma idade. Assim sendo, assumi ao longo da aula um papel mais autoritário, não perdendo o controle da aula e da turma.

- O 6º7ª é vista como uma das turmas mais complicadas da escola a nível de comportamento e formas de estar na sala de aula, isto porque tem um conjunto de alunos que destabilizam muito as situações de aprendizagem. No entanto, o professor titular já me tinha contextualizado acerca daquilo que iria encontrar e da melhoria significativa que os alunos tinham tido ao longo do 1º período no que a estas dimensão de disciplina diz respeito. Por haver um conjunto de regras e disciplina consolidadas à priori (e ao longo do 1º e 2º período pelo professor), tornou-se mais eficiente gerir o comportamento deste conjunto de alunos e consequente fluidez das situações de aprendizagem. Por mais difíceis de lidar que sejam os alunos, percebi que boas práticas pedagógicas (definição de regras, manter a integridade e respeito pelos critérios e normas definidas, o tentar perceber os contextos dos alunos fora da escola, etc.) conseguem potenciar a aprendizagem dos alunos, mesmo dos mais malcomportados. Foi importante perceber a dificuldade em gerir uma turma de 6º ano (2º ciclo), devido à agitação (normal da idade) que estes possuem.
- O 5º3ª acabou por ser a experiência mais negativa do PTI. Uma turma cujas regras e rotinas de organização estão mal definidas, o que faz com que no 2º período se tenham que tomar medidas, que já deviam estar há muito tempo resolvidas. Uma turma que é composta por alunos repetentes e em que na maioria das aulas há comportamentos de indisciplina e violência dificulta muito a condução do ensino e a ação do professor. As situações de aprendizagem tiveram muitas paragens e não me parece terem sido atingidos os objetivos definidos para a aula (Andebol - pedido pela professora Maria João), uma vez que estive constantemente a "apagar fogos". A parte positiva da aula foi que nos primeiros 15 minutos lecionei as regras e características do campo de Andebol (conteúdos programáticos definidos pela professora para esta aula) e consegui obter a atenção dos alunos, também por ser uma "cara nova".
- O 6º6ª e o 6º5ª, aos quais foram lecionadas as matérias de andebol e salto de altura respetivamente, mostraram ser turmas com um comportamento muito bom refletindo-se assim num melhor aproveitamento académico dos alunos. Ambas as professoras titulares têm as turmas muito bem trabalhadas ao nível das regras e rotinas de organização e também ao nível da transmissão de conhecimentos e fatores importantes das diversas matérias. Estas duas aulas foram as aulas que acabaram por correr melhor, em função da eficácia do tempo potencial de aprendizagem, em proporção com o tempo horário das mesmas.

- O 11º LH2 é uma turma de um professor, cujos métodos de ensino passam muito pelo autoritarismo e ênfase na condição física dos alunos (uma simulação de tropa ou exército em contexto de escola). Assim sendo, todos os períodos de instrução aos alunos tornaram-se muito fáceis e acessíveis uma vez que a disciplina está muito entranhada na forma de estar dos alunos. Contudo, questiono-me se será o autoritarismo a melhor forma de garantir a disciplina dos alunos. Será que desta forma eles atribuem significado à disciplina? Ou pelo contrário só apresentam bom comportamento, para evitar o castigo e o estímulo negativo? A aula correu bem, teve muita dinâmica e os alunos mostraram-se empenhados facilitando a minha ação. As matérias lecionadas foram basquetebol, andebol e condição física.

Com esta atividade do estágio percebi diversos fatores que acabam por influenciar a prática pedagógica de um professor. Percebi a importância da definição de regras e rotinas de organização numa turma, logo desde o início do ano, de forma a garantir que praticamente todos os incidentes e comportamentos desviantes acontecerão no início do processo e serão resolvidos no imediato consciencializando a turma para os efeitos dos mesmos. Percebi que as turmas são o espelho das características pessoais e pedagógicas dos professores titulares. A semana de Professor a Tempo Inteiro permitiu-me conhecer inúmeros alunos, tendo aumentado assim a minha relação com a comunidade escolar no seu geral.

O Bullying na Gama Barros – Área 2

Além da Organização e Gestão do Ensino e Aprendizagem, o estágio pedagógico contempla a Investigação e Inovação Pedagógica que visa estudar um problema educativo cuja pertinência se adequa ao contexto escolar em que o estagiário se encontra inserido.

De acordo com o Dec. Lei nº22/2014 de 11 de Fevereiro pode ler-se que: “A melhoria da qualidade do ensino constitui um dos desafios centrais da política do XIX Governo Constitucional. A valorização profissional dos docentes é, nomeadamente, através de um investimento na formação contínua, uma das medidas que, neste âmbito, se consideram prioritárias.”.

Day (2007, citado por Herdeiro & Silva 2008) refere que o desenvolvimento profissional contínuo de professores é necessário quando trabalham na escola, em função das mudanças no currículo, nas abordagens de ensino e nas condições de trabalho. As autoras explicitam: “A emergência desta nova visão do professor como profissional em permanente desenvolvimento advém essencialmente das mudanças constantes da sociedade actual e das teorias educacionais e pedagógicas.”.

Um professor deve procurar aprender a ensinar durante toda a sua vida. A verdadeira competência de um professor deriva da disponibilidade e o interesse pela inovação. Aprender a ensinar requer reflexão e pesquisa críticas. A formação contínua não se refere somente a formações internas/externas para professores, ou a trabalho colaborativo. É possível os professores, na escola, promoverem investigações pertinentes que permitam desenvolver o PEA e, se possível, contextualizadas para terem aplicação na mesma. Deve-se contrariar a ideia de que o saber prático é produzido na escola e que o saber teórico é produzido na faculdade. Um professor resulta da interação entre as suas competências práticas e teóricas. Além da lecionação de aulas, é importante que este realize investigações ao nível do PEA. Assim, é importante uma constante emancipação das duas componentes e nada melhor do que a inovação e investigação pedagógica para nos adaptarmos sistematicamente às mudanças da sociedade.

O bullying é considerado uma subcategoria de comportamento agressivo, praticado por um indivíduo ou grupo e que se manifesta de forma direta ou indireta (Pereira et al., 2015). O bullying apresenta importantes repercussões: ao nível do desenvolvimento infantil, sucesso escolar, autoestima, saúde mental e personalidade futura (fase adulta).

A escolha do tema bullying deveu-se ao facto de, no início do ano letivo, em reunião de conselho pedagógico, ter sido debatida a percentagem de alunos que sofrem de bullying em Portugal, cujos valores de um estudo da UNICEF (2014) indicariam uma percentagem de 33% das crianças (1 em cada 3) a sofrer de bullying nas escolas. O conselho pedagógico, direção e o professor orientador de escola mostram-se também incrédulo face aos resultados apresentados no estudo e sugeriu-nos estudar a realidade escolar do nosso contexto.

O estudo foi realizado com a aplicação de um questionário reduzido do Health Behaviour School-aged Children (HBSC) (2014). Para que o questionário fosse aplicável na escola, foram selecionados 2 temas do mesmo questionário - Violência e Ambiente Escolar – o que resultou num documento com 20 questões.

A 1ª fase do estudo decorreu de 29 de Fevereiro a 4 de Março, em que foram aplicados os questionários a todas as turmas da escola, durante as aulas de Educação Física, tendo a duração de 5-10 minutos. Em cada turma foram selecionados aleatoriamente 15% dos alunos do sexo feminino e masculino que a constituem, de maneira a formar uma amostra representativa da população escolar.

A 2ª fase desta área iniciou-se imediatamente a seguir à recolha de dados, em que foi escrito um artigo com os principais resultados do estudo. Este artigo era constituído por uma revisão da literatura, em que foi feita uma abordagem teórica à temática, com base em outros artigos da área; uma metodologia a explicar os procedimentos da investigação; uma apresentação de resultados, em que foram expostos os principais dados finais sobre o estudo e uma discussão e conclusão em que o NE fez uma análise dos resultados, comparação com dados da literatura e apresentámos também as principais conclusões e implicações do estudo.

Por fim, a 3ª fase da área 2 foi concluída com uma sessão de apresentação à comunidade escolar. A sessão decorreu no dia 18 de Maio, tendo sido feita, à priori, uma divulgação na escola, com a distribuição de cartazes na sala de professores e nos espaços exteriores da escola.

Após a sessão de apresentação foi realizado ainda um balanço final das atividades da área 2, em que se refletiu sobre as decisões tomadas, sobre a consecução dos objetivos definidos, e sobre a dinâmicas do núcleo de estágio ao longo da realização das atividades.

Balanço Final

Considero que a pertinência da temática escolhida para o desenvolvimento da área de investigação-ação foi mais do que evidente ao longo de todo o processo. Primeiro porque o tema em si chegou ao NE a partir de um debate que surgiu na escola. Depois, porque ao longo de toda a fase de aplicação dos questionários e divulgação da sessão de apresentação houve um interesse bastante grande da parte de professores, funcionários e até alunos. Por fim, a própria sessão de apresentação e a discussão após a mesma foi bastante interessante e rica para os que estavam presentes, mostrando também a pertinência do estudo.

A 1ª fase do projeto foi realizada na semana prevista e ocupou ainda 2 dias da semana seguinte uma vez que não conseguimos recolher todos os questionários. Esta fase foi um sucesso, fomos rigorosos nas regras de aplicação dos questionários, os alunos preencheram-nos num ambiente favorável, sem pressões externas, e chegámos à grande parte das turmas da escola. O único fator negativo nesta fase foi o facto de não termos conseguido aplicar o questionário às turmas de 3º ano profissional, uma vez que se encontravam em estágio pedagógico e raramente estavam presentes na escola. Desta forma, a amostra foi reduzida de 214 alunos para 199.

A 2ª fase (construção do artigo) iniciou-se logo após a aplicação dos questionários. À medida que os mesmos iam sendo realizados, já tínhamos um documento pronto para introdução das respostas dos alunos, de forma a facilitar mais tarde o processo de tratamento dos dados. Após esta fase, e com o apoio do professor orientador de faculdade, começámos a tratar os dados no programa SPSS. A construção do artigo foi sendo realizada ao longo do mês de março e abril. No entanto, na fase final as restantes atividades de estágio acabaram por atrasar um pouco a produção do mesmo. Acabámos por produzir primeiro a apresentação da sessão à comunidade do que o artigo escrito completamente finalizado, sendo que já tínhamos os dados todos tratados e consequentes resultados. Ainda assim, considero que o artigo foi produzido com bastante qualidade e os resultados e conclusões que o constituem têm bastante pertinência para a comunidade escolar.

A fase de divulgação foi, a meu ver, o principal aspeto negativo da nossa intervenção nesta área 2. A exposição dos cartazes não foi feita com a antecedência prevista e não foi enviado um convite formal à direção de maneira a comparecer no dia da sessão de apresentação. O objetivo do NE era fazer chegar o estudo e as conclusões do mesmo a muitas pessoas e isso acabou por não acontecer. Ainda assim, não

deixou de contar com a participação de alguns professores e órgãos da direção, a quem agradecemos a presença.

Relativamente à dinamização da apresentação em si, considero que foi um sucesso. Esta sessão ocorreu no dia planeado. Contou com a participação de 3 professores do grupo de educação física, os 2 professores orientadores (escola e faculdade), a vice-presidente da direção da escola, a psicóloga da escola, uma professora de português e uma aluna. A apresentação teve a duração de 25 minutos, foi bastante planeada, trabalhada e treinada e consideramos que foi um sucesso. Após a apresentação teve lugar um debate entre os presentes.

Outro aspeto bastante positivo foi o facto de a apresentação ter contado com a presença de uma aluna que mostrou interesse em contar a sua experiência pessoal de bullying na escola. Penso que todos os presentes ficaram um pouco mais sensibilizados para a temática de bullying, uma vez que muitas vezes estes comportamentos acontecem sem que a comunidade escolar se aperceba. Fomos parabenizados pelos professores orientadores e pelos restantes professores presentes pelo trabalho desenvolvido e pela apresentação realizada.

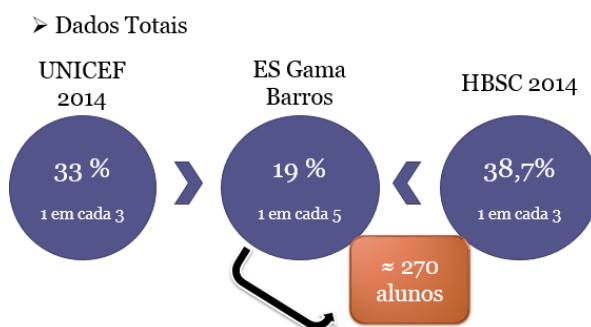
No geral, considero que a grande maioria dos objetivos definidos para a área 2 foram atingidos. Como referido anteriormente, o principal aspeto negativo foi a divulgação da sessão de apresentação que acabou por resultar numa fraca assistência. O objetivo era chegar à comunidade escolar e conseguimos ter presente um membro do órgão executivo da escola. Ainda assim, gostaríamos de ter chegado a mais pessoas uma vez que o trabalho produzido foi de qualidade, na nossa opinião. Outro aspeto negativo, foi o facto de a amostra ser constituída apenas por 199 alunos, quando a amostra inicial era de 214.

Com o nosso estudo verificámos que o bullying na Escola Básica e Secundária de Gama Barros se encontrava abaixo dos estudos feitos pela UNICEF/HBSC ao nível do panorama nacional - 19% de vitimização contrastando com 33%/38% respetivamente. O valor obtido no contexto da escola apresentava valores semelhantes à media europeia (aproximadamente 20% de vitimização). Estes resultados dizem respeito a valores totais que contemplam ambas as dimensões do estudo quanto ao tópico da vitimização: "ser provocado uma vez por semana" e "ser provocado várias vezes por semana".

Ainda que os valores do contexto escolar sejam inferiores à média nacional, fazendo uma extrapolação da amostra para a população da escola, verificámos que o bullying

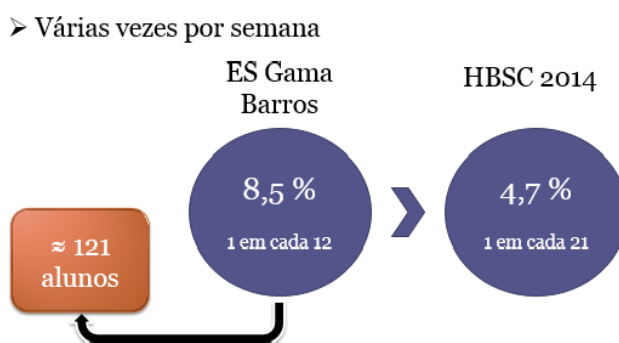
poderia estar a afetar cerca de 270 alunos da mesma. O grupo de trabalho considerou que este número (1/5 da população escolar) era um valor alarmante, para o qual deveriam ser tomadas medidas de intervenção.

Figura 3 – Dados Totais relativos à % de vítimas do estudo realizado pela UNICEF (2014), pelo HBSC (2014) e pelo NE na Gama Barros.



Analisando apenas a dimensão de "ser provocado várias vezes por semana" verificou-se o dobro de % na Gama Barros, comparativamente com o relatório do HBSC (2014) - 8,5 % e 4,7 %, respetivamente. Enquanto que a dimensão "ser provocado uma vez por semana" poderá relativizar o fenómeno de bullying e a taxa de vitimização, a dimensão "ser provocado várias vezes por semana" espelha melhor o número de alunos vítimas do mesmo. Assim sendo, extrapolando os 8,5 % para a população escolar, obteve-se que aproximadamente 121 alunos poderiam ser provocados várias vezes por semana.

Figura 4 – Dados relativos à % de vítimas contempladas no tópico de “provocados várias vezes por semana” do estudo do HBSC (2014) e do estudo do NE na Gama Barros.



Com este estudo foi também possível perceber que existiam implicações comprovadas para os alunos quanto ao nível do “gosto pela escola” e do “sentimento de segurança”, se estes fossem vítimas de bullying.

Mendes (2011) refere que a prevalência dos comportamentos de bullying nas escolas sugerem a necessidade de criar um programa de intervenção assente não apenas numa estratégia de envolvimento global da comunidade escolar, mas também, numa intervenção dirigida ao grupo turma e numa intervenção individual direcionada para as vítimas e agressores, tendo como base o treino das suas competências sociais.

Os impactos dos programas de intervenção (Mendes, 2011) sugerem que: os casos mais ligeiros de vitimização podem diminuir com a intervenção (i.e. efeito positivo); a existência destes aumenta o pedido de socorro, assim como a revelação de ocorrência; estes aumentam a perceção e capacidade dos indivíduos envolvidos no bullying reconhecerem o fenómeno.

Concluindo, acho que a riqueza do estudo ficou comprovada e o NE conseguiu atingir os objetivos tanto a nível de formação, como de sensibilização da comunidade. Pessoalmente, foi importante perceber a dimensão do fenómeno do bullying e das problemáticas a ele associadas. O maior problema, e que levou a uma maior consciencialização da minha parte, é o carácter sub-reptício do bullying, que por sua vez me fez olhar para as dinâmicas escolares (particularmente entre alunos) de uma forma mais atenta e cuidada. É obrigação dos docentes, auxiliares, encarregados de educação e alunos fomentarem um espírito de rejeição ao bullying, aumentando os níveis de supervisão deste. Como futuro professor espero cumprir com esse dever cívico e colocar em prática um programa de intervenção caso seja necessário.

Por caminhos nunca antes dançados - Área 3

O estágio pedagógico contempla também uma outra competência fundamental num Professor: a (sua) Participação na Escola. Saraiva (n.d.) defende que a sociedade dos dias de hoje não compadece uma Escola estagnada, mas sim que esta seja “activa, dinâmica e aberta ao meio”. O autor refere ainda que:

“a escola de hoje exige novas posturas, novas responsabilidades de todos os que nela intervêm e contribuem para uma melhoria do ensino, quer sejam professores, pais ou outros. Mas o papel do professor, como principal impulsionador e dinamizador, é e será determinante para o sucesso de qualquer reforma do sistema educativo.”

No âmbito do estágio pedagógico, esta área exige ao estagiário duas competências:

- (1) A participação na coadjuvação de um núcleo de Desporto Escolar (DE) - seja ao nível do planeamento, condução e avaliação.
- (2) Conceber, implementar e avaliar uma ação de intervenção adaptada às necessidades e características da escola.

A curiosidade do título deste capítulo surge do facto de as escolhas feitas para ambas as competências, terem sido experiências totalmente novas para mim. Tanto na escolha e coadjuvação do núcleo de DE, como na ação de intervenção produzida juntamente com o NE.

Participação na coadjuvação de um núcleo de Desporto Escolar

Várias décadas depois do início deste processo, o DE continua a promover uma educação para a cidadania, através da aposta no bem-estar físico e na promoção da saúde, e continua a ser um instrumento privilegiado na renovação da vida da escola, permitindo uma melhoria qualitativa e quantitativa da prática desportiva.

É missão do DE contribuir para a formação integral e realização pessoal de cada aluno, cumprindo o compromisso com o que se consagra no artigo 79 da Constituição da República Portuguesa: “todos têm direito à cultura física e ao desporto”.

Visão: fazer com que todos os alunos do sistema educativo pratiquem regularmente atividades físicas e desportivas.

Missão: proporcionar o acesso à prática desportiva regular e de qualidade, contribuindo para a promoção do sucesso escolar dos alunos, dos estilos de vida saudáveis, de valores e princípios associados a uma cidadania ativa.

Valores: a atividade desportiva desenvolvida ao nível do DE põe em jogo potencialidades físicas e psicológicas, que contribuem para o desenvolvimento global dos jovens, sendo um espaço privilegiado para fomentar hábitos saudáveis, competências sociais e valores morais, de entre os quais se destacam: Responsabilidade, Espírito de equipa, Disciplina, Tolerância, Perseverança, Humanismo, Verdade, Respeito, Solidariedade e Dedicação.

Dos núcleos de DE existentes na Gama Barros, foi-me proposto integrar um núcleo de: Futebol (Futsal), ou Voleibol, ou Andebol, ou Dança. O Futebol e o Voleibol, por serem as minhas modalidades de eleição, seriam as escolhas mais lógicas pelo conhecimento do conteúdo e pedagógico do conteúdo que possuo nas duas matérias. Porque para haver aprendizagem deve haver adaptação, procurei sair da "zona de conforto" e decidi integrar o núcleo de Dança (Atividades Rítmicas e Expressivas). A dança é a matéria do quadro de extensão de EF em que possuía menos conhecimento, assim como competências para a lecionação da mesma. A oportunidade de coadjuvar este núcleo pareceu-me determinante naquilo que podia ser a resolução de algumas lacunas no meu perfil enquanto futuro professor de EF.

A dança é considerada a mais completa das artes pelo envolvimento de elementos artísticos como a música, teatro, escultura, pintura, indumentária e as múltiplas expressões artísticas, traduzindo emoções simples e complexas. Esta forma de comunicação tem-se manifestado ao longo dos tempos através de diferentes civilizações, como mostram, por exemplo, os registos datados desde o Período Paleolítico Superior. Esta importante forma de comunicação universal é abordada, no DE, como Atividades Rítmicas e Expressivas, que interpretam a dança como uma arte universal, em que todos podem ver, ouvir, sentir e expressar-se com a diversidade da dança: medieval, folclórica, salão, moderna, contemporânea, hip hop, jazz, aeróbica e outras múltiplas formas. A dança caracteriza-se através de conhecimentos, valores, atitudes, linguagem corporal, gestual e perspetiva de movimentos formais e informais. A sua forma universal de interpretação faz com que o movimento seja uma liberdade de expressão e motivação, única, independente de qualquer cultura, crença religiosa, limitação física e psicológica. A partilha de informação e troca de experiências foi sempre um lema importante para um bom funcionamento das Atividades Rítmicas e Expressivas (ARE), tal como a colaboração com todos os agentes diretos ou indiretos.

O Núcleo de Dança da EBSGB destinava-se a todos os alunos da escola, das mais diversas faixas etárias e anos de escolaridade. O núcleo encontrava-se à responsabilidade da professora Maria João Vale, que além desta função era também a coordenadora do DE do GDEF da EBSGB.

A Professora Maria João Vale possui vários anos de atividade profissional na EBSGB, tendo sido sempre responsável pelo núcleo de Dança. É reconhecida pelo seu carácter, simultaneamente, disciplinador e maternal, construindo laços significativos com os atletas do núcleo (sendo alguns, simultaneamente, seus alunos em Educação Física).

Os treinos do mesmo decorriam no Ginásio do pavilhão gimnodesportivo da escola. O núcleo tinha à sua disposição uma aparelhagem com colunas e uma coluna de som, recorrendo-se a suporte digital para a reprodução das músicas a utilizar durante os treinos e respetivas coreografias. O núcleo funcionava duas vezes por semana: terças-feiras e quintas-feiras das 13:45 às 15:00 horas.

Balanço da Participação na Coadjuvação de um núcleo de Desporto Escolar

A participação na escola revelou-se inesperada e positiva. Inesperada pelas atividades desenvolvidas no núcleo de DE escolhido e pela ação de formação desenvolvida na escola no âmbito da área 3.

Quanto ao núcleo de dança, foi importante integrar uma modalidade na qual possuía diversas dificuldades quer ao nível do domínio de competências teóricas, quer ao nível de competências práticas.

Apesar de ter melhorado a minha estrutura rítmica e alguns conceitos base da dança, sinto que deveria ter revelado um estudo autónomo maior. Sendo que as minhas funções neste núcleo de DE se baseavam em gestão do equipamento áudio e da monitorização das coreografias idealizadas pelos alunos, não sinto que tenha explorado ao máximo as minhas capacidades e necessidades nesta matéria.

Estavam inscritos no Núcleo de Dança 39 alunos, mas apenas 25 destes foram assíduos aos treinos. A maioria dos atletas possuía 10 anos e encontrava-se no 5º ano de escolaridade. Como todas as turmas do 6º ano na EBSGB têm aulas no período da tarde, esta faixa etária não consegue frequentar o núcleo. Sendo que a taxa de adesão no 5º ano é grande e no 6º ano é nula, compromete a continuidade do desenvolvimento dos alunos e do próprio núcleo para um nível superior. Assim, o nível geral do núcleo é introdutório. É de destacar a presença de um atleta de nível

avançado que foi utilizado como agente de ensino várias vezes. Um fator muito importante no núcleo de Dança consistiu nos laços criados com os alunos. Foram realizados três concursos (Mostras de Dança) tendo a escola ficado em 3º, 2º e 3º lugar respectivamente. Os alunos demonstraram no final do ano que a sua evolução foi muito boa. Estes melhoraram a sua estrutura rítmica e a sua criatividade, tornando-se consequentemente mais autônomos na criação e construção de coreografias.

Futuramente, se fosse responsável pelo núcleo de Dança do DE, deveria realizar ações de formação para aumentar as minhas competências nesta matéria. Mais ainda, tentaria criar workshops e convidar pessoas do meio (que os alunos admirassem) que pudessem fomentar novas dinâmicas e novos conceitos. Ver-me-ia mais a assumir um núcleo de futebol ou voleibol, por serem as matérias que mais gosto e que mais prazer possuo a ensinar.

Conceção, implementação e avaliação de uma ação de intervenção

A EBSGB possui uma Unidade de Multideficiência (UM) constituída por duas salas: a sala do autismo e a sala da multideficiência. A sala do autismo é constituída por alunos. A sala da multideficiência é constituída por 5 alunos.

Ambos os orientadores, desde o início do ano, aconselhavam o NE a fazer algo para e com os alunos da UM, porque nos daria experiências profissionais e humanas, muito ricas.

A sexta-feira como elemento-chave neste processo. Neste dia da semana, eu permanecia na escola das 10:00 às 19:30 horas. Via muitos alunos, absorvia toda a dinâmica diária escolar. Aprendi a viver a escola e este dia era crucial. À hora de almoço, os alunos da UM tinham um intervalo em que vinham para o espaço exterior e muitas vezes para o pavilhão gimnodesportivo. Comecei a estabelecer contatos quer com os alunos, quer com os professores de educação especial. Visitei as instalações da UM. Deparei-me com realidades ímpares e com um trabalho surpreendente, por parte da própria escola e dos responsáveis daquela área. Porém, senti que todo aquele mundo continuava, no meu ponto de vista, fechado em 4 paredes. Ainda que a separação física deixou de existir com a implementação da UM no interior da escola; a separação social tenha vindo a ser combatida, uma vez que os alunos da UM convivem no espaço exterior com os restantes alunos da escola durante os intervalos; e que os alunos da EBSGB aprendam a conviver e a compreender os primeiros, sinto que estes só se encontram integrados e não incluídos no contexto escolar.

Importa esclarecer que Integração é diferente de Inclusão. Integração pode verificar-se a vários níveis (físico, funcional e social), contudo o seu propósito passa apenas por reduzir distâncias Demarchi (2010, p. 60). Contrariamente, a Inclusão (educacional) pressupõe que todos os indivíduos, independentemente das suas características e necessidades, deverão possuir uma igualdade de oportunidades, num contexto justo e equitativo que permita a todos eles potenciar o seu próprio desenvolvimento. O que pressupõe uma EF Inclusiva? A autora refere ainda que (2010, p. 61) “ao falar de Educação Física Inclusiva, os profissionais deverão admitir criar oportunidades em qualquer situação de aula no espaço educacional, onde as propostas curriculares devem sobrepor de forma a respeitar a individualidade de cada aluno, reforçar as potencialidades, proporcionando um recinto saudável e agradável para o aprendizado da EF.

A existência de uma estrutura devidamente equipada e preparada para responder às necessidades fisiológicas dos alunos com deficiência, não pressupõe que haja inclusão (i.e. estamos presentes um caso de integração). Como alguns dos alunos da UM têm capacidades para realizar as aulas de Educação Física, propus ao NE realizarmos uma ação de intervenção de Boccia e Slalom em Cadeira de Rodas para estes. Assim, o objetivo da ação passava por fornecer aos Professores do Grupo de Educação Física e Professores de Educação Especial as competências necessárias, para a inclusão dos alunos com deficiência nas aulas de Educação Física e consequente prática de atividade física (adaptação do currículo escolar, tendo em conta as capacidades e necessidades de cada aluno).

A ação de formação foi constituída por 2 momentos: um momento de formação teórica e prática para os Professores de Educação Física e de Educação Especial; um momento de aplicação dos conhecimentos e competências adquiridas, com os alunos da unidade de multideficiência da EBSGB.

O primeiro momento foi realizado dia 24 de Maio e o segundo momento dia 27 de Maio. Ambos aconteceram no horário de almoço das 13:30 às 15:00 horas, de forma a não prejudicar o normal funcionamento da disciplina de Educação Física.

Tarefas e Material:

- I. Inclusão - Definição; Teoria do Contacto; Inclusão Inversa
- II. Slalom em Cadeira de Rodas - Modalidade; Modelos e Classes; Caracterização de um Circuito
- III. Boccia - Modalidade; Classes; Competições (DE), Regras e objetivo do Jogo

- IV. Transferências - Como passar de uma cadeira de rodas, para a cadeira de rodas adaptada
- V. Boccia (Dinamização) - Bolas nos arcos; Ataque e Defesa; Jogo 2x2/3x3
- VI. Slalom em Cadeira de Rodas (Dinamização) - Circuito de iniciação e competição

O material necessário à ação de formação foram 2 Kits de Boccia 2 Cadeiras de Rodas adaptadas e respetiva calha com adaptação para paralisia cerebral - solicitados à Faculdade de Motricidade Humana -, fita adesiva, cones, marcas e cadeira de rodas - disponibilizados pela Escola Básica e Secundária Gama Barros.

Balanço da Conceção, implementação e avaliação de uma ação de intervenção

Quanto à pertinência do tema, dado ao contexto da EBSGB, uma escola com uma unidade de multideficiência, que recebe uma grande diversidade de alunos, considero de grande importância a temática da inclusão destes alunos nesta. A pertinência, do ponto de vista teórico, acabou por ser também comprovada na prática, pela importância e valor que as atividades propostas tiveram tanto para os professores como para os alunos envolvidos.

Ao nível da decisão, planeamento e preparação das atividades, a escolha do Boccia e Slalom em Cadeira de Rodas, teve que ver com as possibilidades de atuação na escola. Ambas abrem possibilidades de participação nas aulas de EF e no DE e permitem aos professores incluir estações das duas modalidades nas aulas de forma a incluir os alunos. Até numa aula sem alunos com deficiência poderão ser duas atividades interessantes a desenvolver. O conhecimento do NE sobre as duas modalidades, devido à formação académica que tivemos e o apoio que tivemos do professor orientador de faculdade possibilitaram que a transmissão da informação tivesse maior qualidade. A capacidade de trabalhar em grupo foi outro fator que facilitou em muito o processo de trabalho nesta área, tanto na obtenção de material como no planeamento e preparação das atividades.

No geral, o NE cumpriu os objetivos e tarefas propostos e penso que realizámos uma ação de formação com bastante qualidade. Os professores ficaram a saber os principais aspetos das duas modalidades e isso abre também novas portas para os próximos anos letivos, como por exemplo formar um núcleo de boccia (ideia lançada pelo orientador de escola após a ação de intervenção). Os professores ficaram

bastante satisfeitos com os conteúdos lecionados e com a nossa postura ao longo da sessão e o NE foi bastante felicitado por isso.

O segundo momento desta ação de intervenção ocorreu no dia 27 de Maio, das 13h30 às 15 horas.

Penso que o principal aspeto negativo foi o facto de a grande maioria dos professores não ter comparecido, algo que nos questionamos bastante se terá sido por falta de atuação nossa ou por falta de interesse dos mesmos em entrar em contacto com os alunos com deficiência. Nesse aspeto, um dos principais objetivos desta área – os professores estarem em contacto e serem capazes de dinamizar atividades com os alunos com deficiência – não foi cumprido, algo que nos desiludiu bastante. Ainda assim, a atividade contou com a participação de 3 professores do GDEF, dos que haviam assistido à sessão teórica.

No que diz respeito à atividade em si, para os alunos da unidade de multideficiência, acho que foi bastante rico e positivo. Enquanto professor-estagiário foi um luxo, do ponto de vista da formação pessoal, poder estar em contacto com os alunos (teoria do contacto social) e para os alunos, por terem a oportunidade de participar em atividades adaptadas às suas capacidades funcionais. Do ponto de vista emocional foi uma experiência muito forte. Permitiu-me sentir as dificuldades que estes alunos sentem, mas também as possibilidades que têm de participar neste tipo de atividade. Relembro as palavras de uma aluna da UM: “Obrigado por isto. Obrigado por terem feito isto. A minha missão na vida é aprender!”. Sem conseguir controlar, descontrolei-me. Emocionei-me durante a dinamização e todos os presentes perceberam e acabaram por se emocionar também. É por isto que o estágio nos ensina tanto, que nos faz viver a realidade. Uma aluna com paralisia cerebral que se move em cadeira de rodas elétrica e que rejubilou com a oportunidade de poder jogar Boccia, de poder interagir, de poder fazer um desporto, de poder aprender. E que acima de tudo se mostrou grata pela nossa (pequena) ação. A gratidão só é visível nos grandes seres humanos.

O valor educativo e social que esta ação de intervenção teve para estes alunos, para os intervenientes na ação de intervenção e em especial para mim persegue claramente os objetivos de formação no que à participação na escola diz respeito. Eu próprio me senti grato por poder contactar com eles, sentir o prazer e a interação. Sentir-me útil para os mesmos, útil para a escola, útil para a sua ideia de escola. Grato por ter podido ouvir tamanhas palavras.

A inclusão não foi garantida, uma vez que não estiveram presentes alunos sem deficiência. Esse seria o próximo passo a dar e algo que pensamos ser possível na

escola, mas não de uma forma imediata, daí não termos incluído alunos sem deficiência na nossa atividade.

No geral, considero que a atividade foi um sucesso uma vez que cumpriu o principal objetivo da mesma, proporcionar aos alunos da unidade algo de diferente e adaptado às suas capacidades. Foi também um sucesso para o NE, porque permitiu-nos estar em contacto com estes alunos de uma forma muito próxima. No entanto, não cumprimos um objetivo importante que envolvia a participação dos professores do grupo (uma vez que são estes professores que permanecem na escola no ano letivo seguinte). Um aspeto positivo e que consideramos crucial foi o facto de surgir a ideia no grupo de formar um núcleo de Boccia no ano letivo seguinte, algo que a acontecer, comprovará o impacto que estas atividades tiveram na escola.

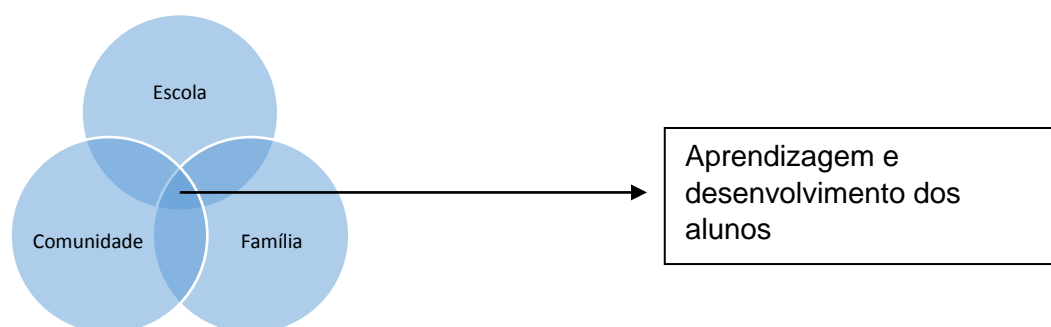
Futuramente, gostaria de conseguir potenciar mais e melhores ações de intervenção como esta que o NE organizou. Fomentar um espírito inovador e inclusivo nas escolas, que suscitem o interesse dos alunos, que façam a diferença, que mudem o paradigma da escola e da ideia que os alunos têm da mesma, que os faça levantar diariamente com a vontade de crescer e aprender.

Entre a Direção de Turma e os Saltos por Portugal – Área 4

A Relação com a Comunidade revelou ser fundamental no desenvolvimento da minha atividade enquanto professor-estagiário de Educação Física, mais concretamente no que diz respeito à direção de turma. As relações e interações estabelecidas com a diretora de turma e com os alunos marcou, facilitou e potenciou o meu estágio.

O Diretor de Turma (DT) desempenha funções administrativas, pedagógicas e disciplinares. Mais ainda, este deve funcionar como o elo que fomenta a relação entre a escola, a família e a comunidade no sentido em que é responsável por mediar as relações entre estas três dimensões. Esta ideia é defendida por Epstein (1987, 1992 citado por Alho, 2007), através da teoria da “Sobreposição das Esferas de Influência”. O autor argumenta que o DT ao promover a relação entre as três dimensões, que influenciam o contexto social do aluno, estará a potenciar a sua aprendizagem e desenvolvimento.

Figura 5 – Esquema da Teoria da Sobreposição das Esferas de Influência de Epstein.



Desde o início do ano letivo que estabeleci uma premissa fundamental: "Se quero desenvolver um bom trabalho no âmbito da direção de turma, é crucial que conheça os alunos - os seus interesses, as suas necessidades, as suas personalidades e as suas capacidades". A primeira tarefa neste sentido consistia em realizar um estudo de turma.

O Estudo de Turma consiste numa análise sociodemográfica, socioeconómica e socio emocional dos alunos pertencentes à mesma. Este é constituído por um questionário - *Modelo B7* - e por um teste sociométrico. Os resultados permitiram a tomada de ações estratégicas, que além de serem importantes no planeamento e condução do PEA, potenciaram o entrosamento social, académico e lúdico desportivo dos diversos alunos da turma através de um clima de aprendizagem e relacional positivo.

Só conhecendo os meus alunos (Shulman, 1987) poderia ajudar a criar uma base de sustentação aos alunos, que lhes facilitasse a resposta ao conjunto de problemas e situações que decorrem ao longo do ano letivo e que pudessem influenciar o seu rendimento escolar e/ou o seu clima de aprendizagem. Conhecê-los iria potenciar não só o meu processo enquanto estagiário, mas também o processo deles enquanto alunos, uma relação simbiótica. Daqui advém a importância que atribuo às relações pessoais para a modelação da agenda social dos alunos e consequente melhoria do PEA. A interação entre professor e alunos foi bastante positiva e, rapidamente, se traduziu num compromisso de respeito e num clima socio emocional que potenciava posteriormente o clima de aprendizagem em sala de aula. Ser mais próximo dos alunos permitiu-me compreender melhor as dificuldades que lhes iam surgindo ao longo do ano e, dessa forma, conseguir junto da professora Sandra refletir e formular estratégias de forma a dar-lhes o apoio necessário, para a superação das mesmas.

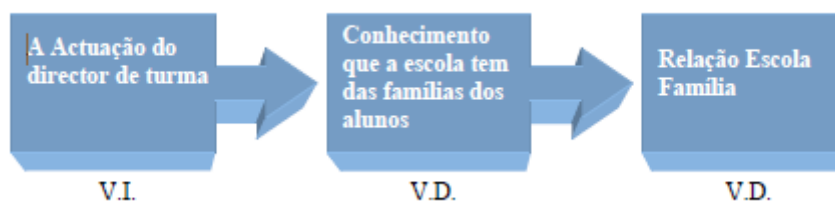
A relação próxima quer dos alunos, quer da DT rapidamente proporcionou a vivência de outros momentos tais como visitas de estudo. Faziam ambos questão que o "professor Tiago" estivesse sempre presente. É neste âmbito que surge a minha inclusão no projeto "A onda da Nazaré". O projeto da onda Nazaré consistiu na promoção da mesma pelos alunos do 10º CT1 e 10º CT2 da EBSGB, através do estudo aprofundado dos fenómenos explicativos da mesma e de uma produção cinematográfica da explicação desses fenómenos. O grande objetivo deste projeto - integrado num doutoramento da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa - consistiu em divulgar nacionalmente e internacionalmente a onda de Nazaré como a maior onda do Mundo, explicando os fenómenos naturais que a geram. Assim, foram feitas duas visitas de estudo: à Nazaré, mais concretamente à Praia do Norte com o objetivo de os alunos consolidarem os conhecimentos até então adquiridos; a um estúdio de gravações em Lisboa, no qual foi possível realizar o vídeo promocional do projeto.

Além da excelente experiência que foi viver estes momentos com os alunos e turma, foi muito enriquecedor fazer parte deste projeto cuja visibilidade foi além daquela que muitos imaginavam.

Com a professora em questão aprendi as funções do DT. Entre elas, a interação estabelecida com os encarregados de educação quer seja em reuniões de pais, quer seja em horários de atendimento da direção de turma que se revelou fundamental no conhecimento dos alunos e na gestão emocional e académica destes. Desta forma

tornou-se mais fácil criar contextos confortáveis para os alunos, de forma a potenciar o seu rendimento, autoestima e empoderamento.

Figura 6 – Modelo Conceptual do contributo do DT na relação escola-família (Alho, 2007).



Assim, por exemplo, foi importante perceber as estratégias e os métodos a ponderar para alunos com capacidades fisiológicas limitadas como seja o caso de um aluno - para o qual faz sentido fazer algumas adaptações curriculares em determinados momentos do PEA, face ao seu problema no miocárdio -, ou de uma aluna - cuja asma acaba por condicionar o seu rendimento em algumas situações de intensidade máxima.

Mais do que uma relação sinérgica, entre mim e a DT estabeleceu-se uma interação onde era contemplado o respeito, a amizade e, mais importante que tudo, a aprendizagem mútua. Revelou-se um elemento fulcral no meu ano de estágio, pela forma como me ajudou, me orientou e me motivou. A relação estabelecida com a DT produziu, também ela, efeitos benéficos no seio da turma, com o potenciar de um clima social muito positivo.

Quanto aos projetos a desenvolver na comunidade:

O NE organizou uma visita de estudo ao Bounce - Portugal, no âmbito da disciplina de EF, mais concretamente da matéria de ginástica de aparelhos. Em função do progresso dos alunos nesta, considerámos que seria mais que justo premiá-los com uma atividade tão lúdica e inesquecível com os trampolins do Bounce. A experiência foi fantástica: os estímulos que o espaço em si proporciona são muito diversificados; a oportunidade de pôr em prática as competências até então aprendidas; o facto do Bounce conseguir contemplar a diferenciação e inclusão; o aumento das relações interpessoais e da motivação dos alunos.

Além do Bounce, o NE organizou também uma atividade para os alunos do Jardim de Infância do Agrupamento Dona Maria II. Esta atividade contemplava uma visita guiada pela EBSGB, um circuito de ginástica e jogos lúdicos no pavilhão gimnodesportivo. Os

alunos da minha turma foram responsáveis juntamente com o NE pela gestão e organização da atividade. Os alunos do jardim de infância foram divididos em 3 grupos e iam rodando ao final de 20 minutos. Enquanto que os rapazes ficaram encarregues, juntamente com as educadoras, de criar os jogos lúdicos e interagir nestes, as raparigas ficaram responsáveis pela visita guiada à escola e pela manipulação e ajuda no circuito de ginástica. Foi uma experiência enriquecedora para mim, porque me mostrou uma diferente faixa etária e algumas condicionantes intrínsecas à mesma, durante a condução da atividade letiva. Mais ainda, creio que os meus alunos ganharam algumas competências pela confiança, responsabilidade e autonomia que lhes depositámos. Para os alunos do jardim de infância a alegria e a excitação, após um dia totalmente diferente, era tanta que seguramente se tornou um dia inesquecível para estes.

Balanço da Relação com a Comunidade

Pessoalmente agrada-me os cargos que acarretam responsabilidade e gestão. Ser-me atribuído o cargo de DT seria um desafio e um reconhecimento a meu ver. A forma como eu vejo o ensino-aprendizagem vai de encontro à missão do DT em conseguir sinergir a escola, a comunidade e a família do aluno, de forma a compreender o contexto em questão e a intervir melhor sobre este. Ser a ponte de ligação entre os vários responsáveis pela formação académica e pessoal dos alunos. O cargo de DT acarreta, além das competências gerais, competências para com os alunos, competências para com os professores da turma e competências para com os pais e encarregados de educação. Competências com as quais me sinto identificado e ambicioso por lidar.

O DT para um maior e melhor conhecimento da sua direção de turma, para uma melhor intervenção juntos dos alunos pode realizar um estudo de turma. Como futuro DT recorreria sempre a este, para me elucidar quer das características fisiológicas dos alunos, quer dos contextos socioeconómicos dos mesmos, quer das relações que estabelecem entre si.

Por último, cabe ao DT gerir a relação dos alunos com a comunidade. Parece-me preponderante que o DT seja ativo e pró-ativo na tentativa de levá-los a conhecer a comunidade, de trazer a comunidade de forma a conhecê-los e de incentivar a participação da família. Como futuro DT gostaria de fazer os possíveis para organização visitas de estudo, de organizar atividades para a comunidade dinamizadas pelos alunos e de incentivar os familiares a acompanharem o trabalho desenvolvido pelos educandos em todo o âmbito escolar.

Conclusão

O ano de estágio fez-me crescer não só como professor, mas acima de tudo como professor. Sentia que tinha qualidades e competências que me faziam crer num bom ano de desenvolvimento profissional e pessoal (meu e dos que interagissem comigo). Abracei o estágio como o momento essencial de aprendizagem, mas deveria ter aproveitado de forma mais dedicada. Desde o primeiro dia que confessei aos orientadores que o estágio não seria a minha prioridade, pois queria dar o meu melhor enquanto treinador principal da minha equipa e sabia que iria ser menos eficaz no mestrado. Não me arrependo da decisão tomada, pois foi o ano de estágio que também me ajudou a alcançar o que a minha equipa conseguiu durante a época desportiva transata. Mas arrependo-me de não corresponder às expetativas, que eram, ao que vim a saber, muitas.

Nessas expetativas confirmei ser um estagiário muito bom ao nível da condução do ensino, especialmente na relação professor-alunos e no benefício desta para o desenvolvimento de um clima formidável potenciador de muitas aprendizagens. Contudo, durante o primeiro período (durante a 2ª etapa mais precisamente) não correspondi ao nível do planeamento (como aconteceu ao nível da condução) e só mais tarde me apercebi da influência que tinha para a minha condução e consequente avaliação do PEA. O segundo e o terceiro período funcionaram como um limar de arestas, em que fui melhorando os feedbacks decorrentes da supervisão pedagógica e que me permitiram elevar a qualidade do meu ensino. A consecução do Plano Individual de Formação (PIF), elaborado no início do ano letivo, foi atingida quase na totalidade no que diz respeito às estratégias utilizadas para superação de dificuldades encontradas nas demais competências de formação. Devo melhorar as minhas competências ao nível de todas as matérias, especialmente de Dança e Atletismo, para um maior conhecimento pedagógico do conteúdo e consequente intervenção.

Sinto que fui um privilegiado em poder lecionar uma turma do Ensino Secundário e do curso de Ciências e Tecnologias. Ter bons alunos facilita o trabalho de um professor. Em contrapartida, uma turma do Ensino Básico que tivesse dado mais “luta” teria, provavelmente, fornecido outro tipo de competências que talvez se ajustassem mais à realidade que hoje recém-formados da área de EF se deparam – as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC).

Devo estar sistematicamente preocupado em garantir investigação-ação e inovação no âmbito dos fenómenos decorrentes no e do PEA. Procurar problemáticas e formas de

as melhorar em contextos próprios, emancipando-me para um nível de constante renovação dos conteúdos e/ou competências. Penso que esta área poderia ser desenvolvida em grupos, pois quando falamos acerca de dar resposta a eventuais problemas a cooperação e a entreaajuda aumenta.

No âmbito da participação na escola, se fosse responsável pelo núcleo de DE, gostaria de realizar ações de formação para aumentar as minhas competências nesta matéria. Além do mais, tentaria fomentar treinos com novas dinâmicas e novos conceitos. Ver-me-ia mais a assumir um núcleo de futebol ou voleibol, por serem as matérias que mais gosto e que mais prazer possuo a ensinar.

A participação na escola não se resume apenas ao Deporto Escolar, como futuro professor de EF vejo-me a estudar e a interpretar bem o contexto escolar, de forma a criar programas/atividades/relações que consigam envolver toda a comunidade, garantindo que exista inclusão. Que todos tenham a igualdade de oportunidades e direitos, sustentada na inclusão.

No que diz respeito à relação com a comunidade espero, no futuro, demonstrar todas as competências inerentes a um DT, com uma premissa fundamental: que o sucesso escolar dos alunos seja fruto da interação entre a escola, a comunidade e a família. Nesta função, gostaria de ser caracterizado como alguém que abriria fronteiras para os alunos, em que as barreiras físicas entre os alunos e a comunidade não fossem as grades da escola, mas sim o seu interesse, participação e inovação na sociedade.

Nunca esquecendo, a Escola não forma apenas alunos, forma cidadãos!

Referências Bibliográficas

Agrupamento de Escolas Dona Maria II. *Projeto Educativo de Agrupamento – Triénio 2013/2014 a 2015/2016 – Um agrupamento de escolas para a cidadania, para o sucesso e para a integração*. Não publicado. Escola Básica e Secundária Gama Barros, Sintra, Portugal.

Alho, S. (2007). O papel do director de turma na relação entre a escola e a família: construção e validação de um instrumento. *Revista Científica e-curriculum*, 2(2).

Araújo, F. (2015). *A Avaliação Formativa e o seu impacto na melhoria da aprendizagem*. Dissertação de Doutoramento. Não publicado. Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa, Oeiras, Portugal.

Bloom, B. S. (1974). *Taxonomy of educational objectives Book 1: Cognitive Domain*. Longmans: McKay.

Borges, M., Miranda, C., Santana, R., & Bollela, V. (2014). Avaliação formativa e feedback como ferramenta de aprendizagem na formação de profissionais da saúde. *Medicina*, 47(3), 324-331.

Carvalho, L. (1994). Avaliação das aprendizagens em Educação Física. *Boletim SPEF*, 10/11, 135-151.

Crum, B. J. (1993). Conventional thought and practice in physical education: Problems of teaching and implications for change. *Quest*, 45(3), 339-356.

Dayrell, J. (2007). A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educação e Sociedade*, 28(100), 1105-1128.

Decreto Lei nº 22/2014 de 11 de Fevereiro. *Diário da República nº29 - 1ª série*. Ministério da Educação e Ciência.

Demarchi, L. (2010). *A Inclusão na Educação Física: Práticas do educador frente à inclusão de alunos com condição de deficiência intelectual e deficiência física na rede estadual de ensino*. Dissertação de Mestrado. Não publicado. Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa, Oeiras, Portugal.

Dias, P. (2011). *Práticas de avaliação formativa na sala de aula: regulação e feedback*. Dissertação de Mestrado. Não publicado. Universidade Aberta, Lisboa, Portugal.

Direção-Geral de Educação (s.d.). *Desporto Escolar*. Disponível em: <http://desportoescolar.dge.mec.pt>.

Doyle W (1992). Curriculum and Pedagogy. In P. Jackson (Ed), *Handbook of Research on Curriculum. A project of the American Educational Research Association* (pp. 486-516). New York: Macmillan Publishing Company.

Fernandes, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens: Desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Texto Editores.

Fernandes, D. (2005). Avaliação das Aprendizagens: Reflectir, Agir e Transformar. In Futuro Congressos e Eventos (Ed.), *Livro do 3.º Congresso Internacional Sobre Avaliação na Educação* (pp. 65-78). Curitiba: Futuro Eventos.

Ferreira, A. (2002). Ensinar o jovem a jogar...A melhor solução para a aprendizagem da técnica e da tática. *Revista Treino Desportivo*, 20, 35-41.

Forquin, J. (2004). École et culture. *EPS et Société Infos*, 26, 4-7.

Godinho, M., Barreiros, J., Melo, F. & Mendes, R. (2007). *Controlo Motor e Aprendizagem: Fundamentos e Aplicações*. (3ª edição). Cruz Quebrada: Edições FMH.

Guia de Estágio Pedagógico 2015/2016 - Mestrado em Ensino da Educação Física dos Ensino Básico e Secundário. Não publicado. Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa, Oeiras, Portugal.

Herdeiro, R., & Silva, A. (2008). Práticas reflexivas: uma estratégia de desenvolvimento profissional dos docentes. *ANAIIS (Actas) do IV Colóquio Luso-Brasileiro, VIII Colóquio sobre Questões Curriculares: Currículo, Teorias, Métodos.*, 1–17.

Marques, C., Leite, V., Maia, A., Melo, H., Nascimento, W., Tavares, N. & Soriano, E. (2013). Novas tecnologias no processo ensino aprendizagem. *Derecho y Cambio Social*.

Marques, R. (2000). *Dicionário breve de pedagogia*. Lisboa: Editorial Presença.

Mendes, C. (2011). Prevenção da violência escolar: avaliação de um programa de intervenção. *Rev Esc Enferm USP*, 45(3), 581-587.

Ministério da Educação (2001). Programa nacional de educação física: 3º ciclo do ensino básico.

Moreira, M. (2012). O que é afinal aprendizagem significativa. *Qurrriculum*, 25, 29-56.

- Mosston, M., & Ashworth, S. (2008). Teaching physical education. *Teaching physical education (1st Online)*. Nova Iorque.
- Muller, C. (2001). The role of caring in the teacher-student relationship for at-risk students. *Sociological inquiry*, 71(2), 241-255.
- Pereira, B., Neto, W., Zequinão, M., & Silva, I. (2015). Prevenção do Bullying no Contexto Escolar: Implementação e Avaliação de um Programa de Intervenção. In P. Pereira, S. Vale, & A. Cardoso (Eds.), *Livro de Atas do XI Seminário Internacional de Educação Física, Lazer e Saúde (SIEFLAS). Perspetivas de Desenvolvimento num Mundo Globalizado* (pp. 535–544). Porto: Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico do Porto.
- Perrenoud, P. (1995). Viver e aprender a viver na escola. In Perrenoud, P. (Ed.), *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (2000). Pedagogia diferenciada: *Das Intenções à Ação* (pp. 38-42). Porto Alegre: Artmed.
- Rodrigues, A., Martins, M., Duarte, N., & Carvalho, V. (2012). Protocolo de Avaliação Inicial. Não publicado. Escola Básica e Secundária Gama Barros, Sintra, Portugal.
- Rosado, A. (2003). Conceitos básicos sobre planificação didáctica. In V. Ferreira (Ed.), *Pedagogia do desporto: Estudos 7* (pp. 27-48). Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Saraiva, D. (s.d.). Participação dos Professores na Escola. *Millenium on.line*. Acedido Outubro 16, 2016, em http://www.ipv.pt/millenium/Millenium25/25_34.htm.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard educational review*, 57(1), 1-23.
- Siedentop, D. (1983). *Developing Teaching Skills in Physical Education*. (2^a edição). Ohio State University: Mayfield Publishing Company.
- Siedentop, D. (1998). *Aprender a enseñar la educación física*. Barcelona: INDE Publicaciones.